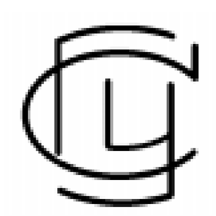


Современный
Гуманитарный
Университет

Дистанционное образование

Рабочий учебник

Фамилия, имя, отчество ________________________
Факультет ________________________
Номер контракта ________________________

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЮНИТА 1

ОНТОГЕНЕЗ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ
И ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

МОСКВА 1999

Разработано Р.А.Абдурахмановым

Рекомендовано Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений

КУРС: ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Юнита 1. Онтогенез психических процессов и личности человека.
Юнита 2. Специфика и условия развития детей в дошкольном и школьном возрасте.
Юнита 3. Характеристика психологических особенностей подростков и юношей.
Юнита 4. Психологические свойства зрелого возраста, старения и старости.

ЮНИТА 1

Представлена общая характеристика возрастной психологии. Рассмотрены основные подходы к онтогенезу психики и личности человека. Проанализированы особенности возрастного развития. Описаны основные стадии возрастного развития человека.

Для студентов Современного Гуманитарного Университета.

Юнита соответствует образовательной профессиональной программе № 1

ОГЛАВЛЕНИЕ

* Глоссарий расположен в середине учебного пособия и предназначен для самостоятельного заучивания новых понятий.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

Возрастная психология как наука. Объект, предмет возрастной психологии.

Психология развития. Кризисы возрастного развития.

Возраст. Движущие силы психического развития. Социальные ситуации развития.

Законы психического развития.

Основные проблемы возрастной психологии: органической (организмической) и средовой обусловленности психического и поведенческого развития человека; относительного влияния стихийного и организованного обучения и воспитания на развитие человека; соотношение задатков и способностей; сравнительного влияния на развитие эволюционных, революционных и ситуационных изменений в психике и поведении человека; соотношения интеллектуальных и личностных изменений в общем психологическом развитии человека. Методы исследования возрастной психологии.

Основные подходы к исследованию онтогенеза психики и личности человека. Биогенетическая концепция возрастного развития. Нормативный подход к развитию человека. Отождествление научения и возрастного развития. Теория трех ступеней возрастного развития. Концепция конвергенции и противоречия двух факторов возрастного развития. Онтогенез психики и личности человека с точки зрения культурно-исторической концепции Л.С.Выготского и теории деятельности.

Противоречия индивидуального развития человека и его гетерохронность. Жизненный путь человека. Начало индивида. Начало личности. Субъект деятельности. Зрелость: физическая, гражданская, умственная, трудовая. Умирание личности. Фазное протекание целостного жизненного цикла. Международная классификация возрастных циклов человека. Классификация стадий и кризисов психического развития личности по Э.Эриксону.

ЛИТЕРАТУРА

Базовая

*1. Немов Р.С. Психология. Кн. 2. М., 1984.

2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. М., 1997.

*3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. М., 1979.

Дополнительная

*4. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.

*5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т. 1. М., 1980.

6. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М., 1981.

7. Возрастная и педагогическая психология. Тексты. М., 1992.

8. Хрестоматия по психологии. М., 1987.

*9. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под ред. А.И. Щербакова. М., 1987.

10. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастнопсихологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М., 1990.

11. Асеев В.Г. Возрастная психология. Иркутск, 1989.

12. Выготский Л.С. Соб. соч. в 6-ти т. М., 1982-1984 гг.

13. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1988.

14. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978.

15. Развитие личности ребёнка. М., 1987.

Примечание. Знаком (*) отмечены работы, использованные при составлении тематического обзора.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР*

1. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА

1.1.Предмет возрастной психологии

Возрастная психология - отрасль психологической науки, изучающая возрастную динамику психики человека, онтогенез психических процессов и психологических качеств личности развивающегося человека. **Объект возрастной психологии** - возрастные изменения психики, поведения, жизнедеятельности и личности человека. **Предмет возрастной психологии** - законы, закономерности, тенденции изменения психики, поведения, жизнедеятельности и личности человека в процессе его жизни. Разделами возрастной психологии являются детская психология, психология подростка, психология юности, психология взрослого человека, геронтопсихология. Возрастная психология изучает возрастные особенности психических процессов, возможности усвоения знаний, ведущие факторы развития личности и т.д. Возрастная психология неразрывно связана с педагогической психологией.

Предмет педагогической психологии - изучение психологических закономерностей обучения и воспитания. Единство возрастной и педагогической психологии в том, что у них общие объекты изучения - ребенок, подросток, юноша, взрослый человек, которые являются объектами изучения возрастной психологии, если изучаются в плане динамики возрастного развития, и объектами изучения педагогической психологии, если рассматриваются как обучающиеся и воспитуемые в процессе целенаправленных воздействий педагога.

Возрастная психология тесно примыкает к психологии развития. Возрастная психология - это область знаний, акцентирующая внимание на психологических особенностях человека разного возраста, в то время как **психология развития** - это сфера знаний, содержащих информацию в основном о законах возрастного преобразования психологии человека. Возрастную психологию нельзя представлять себе вне развития, как нечто неизменное. Точно так же развитие немыслимо без выделения его возрастных особенностей. В реально существующей области знаний о возрастном развитии детей эти моменты находятся в неразрывном единстве.

Возрастная психология, или психология возрастного развития, занимается изучением и представлением в виде научных фактов и соответствующих теорий основных особенностей психического развития человека при его переходе из одного возраста в другой, включая развернутые разносторонние содержательные психологические характеристики людей, относящихся к разным возрастным группам.

Возрастная психология отмечает основательные количественные и качественные изменения, которые происходят в психике и поведении человека при его переходе из одной возрастной группы в другую. Обычно эти изменения охватывают значительные периоды жизни, от нескольких месяцев для младенцев,

---

* Жирным шрифтом выделены новые понятия, которые необходимо усвоить. Знание этих понятий будет проверяться при тестировании.

до нескольких лет для людей более старшего возраста. Эти изменения зависят от так называемых “постоянно действующих” факторов: биологического созревания и психофизиологического состояния организма человека, его места в системе человеческих социальных отношений, достигнутого уровня интеллектуального и личностного развития.

Возрастные изменения психологии и поведения данного типа называются **эволюционными**, так как они связаны со сравнительно медленными количественными и качественными преобразованиями. Их следует отличать от **революционных**, которые, являясь более глубокими, происходят быстро и за сравнительно короткий срок. Такие изменения обычно приурочены к **кризисам возрастного развития**, возникающим на рубеже возрастов между относительно спокойно протекающими периодами эволюционных изменений психики и поведения. **Возрастные кризисы** - это особые, относительно непродолжительные по времени (до года) периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями. В отличие от кризисов невротического или травматическкго характера, возрастные кризисы относятся к нормативным процессам, необходимым для нормального, поступательного хода личностного развития. Возрастные кризисы могут возникать при переходе человека от одной возрастной ступени к другой и связаны с системными качественными преобразованиями в сфере его социальных отношений, деятельности и сознания.Наличие кризисов возрастного развития и связанных с ними революционных преобразований психики и поведения человека, явилось одним из оснований для разделения его жизни на периоды возрастного развития.

Еще один тип изменений, который может рассматриваться как признак развития, связан с влиянием конкретной социальной ситуации. Такие изменения можно назвать **ситуационными**. Они включают в себя то, что происходит в психике и поведении человека под влиянием организованного или неорганизованного обучения и воспитания. Возрастные эволюционные и революционные изменения психики и поведения обычно устойчивы, необратимы и не требуют систематического подкрепления, в то время как ситуационные изменения психики и поведения индивида неустойчивы, обратимы и предполагают их закрепление в последующих упражнениях. Эволюционные и революционные изменения преобразуют психологию человека как личности, а ситуационные - оставляют ее без видимых перемен, затрагивая лишь частные формы поведения, знания, умения и навыки.

Еще одной составляющей предмета возрастной психологии является специфическое сочетание психологии и поведения индивида, которое обозначается с помощью понятия “возраст”. Предполагается, что в каждом возрасте человек имеет уникальное, характерное только для него соединение психологических и поведенческих особенностей, которое за пределами этого возраста уже больше никогда не повторяется.

Понятие “возраст” в психологии ассоциируется не с количеством лет, прожитых человеком, а с особенностями его психологии и поведения. Ребенок может выглядеть не по годам взрослым в своих суждениях и поступках; подросток или юноша во многом могут проявлять себя как дети. Свои возрастные особенности имеют познавательные процессы человека, его восприятие, память, мышление, речь и другие. Еще в большей степени возраст человека проявляется

в особенностях его личности, в интересах, суждениях, взглядах, мотивах поведения. Психологически правильно определенное понятие возраста служит основой для установления возрастных норм в интеллектуальном и личностном развитии человека, широко используется в разнообразных тестах в качестве точки отсчета для установления уровня психического развития того или иного человека.

Возраст - конкретная относительно ограниченная во времени ступень психического развития. Она характеризуется совокупностью закономерных физиологических и психологических изменений, не связанных с индивидуальными различиями, являющимися общими для всех нормально развивающихся людей (поэтому они называются типологическими). Возрастные психологические особенности обусловлены конкретно-историческими условиями, в которых развивается человек, наследственностью и в некоторой степени - характером воспитания, особенностями деятельности и общения индивида, которые, в основном, лишь оказывают влияние на временные сроки перехода от одного возраста к другому.

Для каждого возраста существует своя специфическая **социальная ситуация развития**, т.е. определенное соотношение условий социальной сферы и внутренних условий формирования личности. Взаимодействие внешних и внутренних факторов порождает типичные психологические особенности, общие для людей одного возраста.

Третьей составляющей предмета возрастной психологии и одновременно психологии возрастного развития являются движущие силы, условия и законы психического и поведенческого развития человека. Под **движущими силами психического развития** понимаются те факторы, которые определяют собой поступательное развитие человека, являются его причинами, направляют его, содержат в себе энергетические и побудительные источники развития. Личность развивается в силу возникновения в ее жизни внутренних противоречий. Они обусловливаются ее отношениями к окружающей среде, успехами и неудачами, нарушениями равновесия между индивидом и обществом. Но внешние противоречия, приобретающие даже конфликтный характер (например, конфликты между ребенком и родителями), сами по себе еще не становятся двигателем развития. Только интериоризуясь, вызывая в самом индивиде противоположные тенденции, вступающие между собой в борьбу, они становятся источником его активности, направленной на разрешение внутреннего противоречия путем выработки новых способов поведения. Противоречия разрешаются посредством деятельности, приводящей к образованию новых свойств и качеств личности. Одни противоречия, преодолеваясь, сменяются другими. Если они не находят своего разрешения, возникают задержки развития, а в тех случаях, когда они относятся к мотивационной сфере личности, и болезненные нарушения, психоневрозы. **Условия развития** определяют собой те внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые, не выступая в качестве движущих сил развития, тем не менее влияют на него, направляя ход развития, формируя его динамику и определяя конечные результаты. Что же касается **законов психического развития**, то они определяют собой те общие и частные закономерности, с помощью которых можно описать психическое развитие человека и, опираясь на которые, можно этим развитием управлять.

1.2. Основные проблемы возрастной психологии

В соответствии с очерченными выше предметными областями исследований в возрастной психологии можно определить ее основные проблемы. Как известно, **проблемой** называется содержащий противоречие и, как следствие, трудноразрешимый в науке вопрос, на который невозможно в настоящее время получить однозначный и бесспорный ответ. Одной из таких проблем является вопрос о том, что больше определяет психическое и поведенческое развитие человека: созревание и анатомо-физиологическое состояние организма или влияние внешней среды. Эту проблему можно обозначить как проблему органической (организмической) и средовой обусловленности психического и поведенческого развития человека.

С одной стороны, это развитие, безусловно, зависит от организма, так как только анатомо-физиологическое устройство организма делает человека обладателем сознания, позволяет иметь речь и высокоразвитый интеллект. Аномалии в анатомо-физиологическом состоянии организма, возникшие генетическим путем или в результате серьезного заболевания, сказываются на психическом развитии, задерживая его. Пока достаточно не созреет мозг человека, у него невозможно сформировать вербальную речь и многие другие связанные с ней способности.

С другой стороны, столь же очевидно, что психическое и поведенческое развитие организма зависит и от среды, причем, как справедливо считают многие современные ученые, в гораздо большей степени, чем от организма. Если бы это было не так, то существование всей системы образования утратило бы смысл. То же самое касается совершенствования содержания и методов обучения и воспитания.

Однако, точно сказать, в какой степени психическое развитие человека на том или ином его этапе зависит от организма или среды, не представляется возможным. В этом и заключается суть обсуждаемой проблемы.

Вторая проблема касается относительного влияния стихийного и организованного обучения и воспитания на развитие человека. Под стихийным понимается обучение и воспитание, которое осуществляется без сознательно поставленных целей, определенного содержания и продуманных методов, под влиянием пребывания человека в обществе среди людей и случайным образом складывающихся отношений с ними, не преследующих образовательные цели. **Организованным** называется такое обучение и воспитание, которое целенаправленно осуществляется специальной частной и государственной системами образования, начиная с семьи и заканчивая высшими учебными заведениями. Здесь более или менее четко определены и последовательно реализуются цели развития. Под них составляются программы и подбираются методы обучения и воспитания человека.

Несомненно, что человек психологически развивается под влиянием стихийных и организованных воздействий среды, но какое из них сильнее и оказывает большее воздействие на его поведение, до сих пор остается проблематичным. Одна из конкретных разновидностей этой проблемы - относительное влияние семьи и школы, школы и общества на развитие человека.

Следующая проблема: соотношение задатков и способностей. Ее можно представить как ряд частных вопросов, каждый из которых достаточно труден для решения, а все они вместе взятые составляют действительную психолого-педагогическую проблему. Что такое задатки, от которых зависит развитие способностей человека? Входят ли в них только генотипически обусловленные особенности организма, или в их число следует также включить некоторые приобретенные психологические и поведенческие свойства человека? От чего в большей степени зависит развитие способностей людей: от имеющихся задатков или правильно организованного обучения и воспитания? Можно ли сформировать высокоразвитые способности у человека к определенному виду деятельности, например, музыкальные, если он с рождения не имел для этого выраженных задатков, скажем, абсолютного слуха?

Четвертая проблема касается сравнительного влияния на развитие рассмотренных выше эволюционных, революционных и ситуационных изменений в психике и поведении человека. Действительно, что понимать под развитием: только то, что представляет собой глубокие преобразования революционного и эволюционного характера, или также включать в него то, что происходит под воздействием ситуации? Каковы критерии развития? Всякое ли изменение психики и поведения человека можно считать его развитием? С этой же проблемой связан вопрос о том, что оказывает большее влияние на развитие с течением времени: эволюционные, революционные или ситуационные преобразования? Первые обычно медленны, вторые кратковременны и встречаются в жизни человека не так уж часто, а третьи, как правило, неглубоки. Это - не недостатки, а достоинства, заключающиеся в необратимости эволюционных, глубине революционных и непрерывности ситуационных изменений психики и поведения человека. Так что же больше влияет на развитие: медленные, но обратимые эволюционные изменения, быстрые и глубокие, но сравнительно редкие революционные преобразования или непрерывно действующие, но изменчивые ситуационные изменения? В этом и состоит суть четвертой из обозначенных нами проблем.

Пятая проблема заключается в выяснении соотношения интеллектуальных и личностных изменений в общем психологическом развитии человека. Что его в большей степени определяет: возрастные изменения личности или интеллектуальный рост? Может ли сам по себе рост уровня интеллектуального развития вести к изменению личности, и наоборот; способны ли личностные изменения влиять на интеллектуальное развитие? Как обе стороны развития - интеллектуальное и личностное - определяют его в целом?

Вот круг вопросов, с помощью которых можно обозначить проблемы возрастной психологии.

1.3. Методы исследования в возрастной психологии

Комплекс методов, которыми пользуются ученые, исследуя процесс возрастного развития человека, состоит из нескольких блоков методик. Одна часть методик в возрастной психологии заимствована из общей психологии, другая из дифференциальной психологии, третья из социальной психологии.

Из общей психологии в возрастную пришли все методы, которые используются для изучения когнитивных процессов и личности человека. Эти

методы, в большинстве своем, адаптированы к возрасту и направлены на изучение восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи. При помощи данных методов в возрастной психологии решаются те же задачи, что и в общей психологии: извлекается информация о возрастных особенностях познавательных процессов человека и о преобразованиях этих процессов, происходящих при переходе его из одной возрастной группы в другую.

Дифференциальная психология обеспечивает психологию возрастного развития такими методами, которые используются для изучения индивидуальных и возрастных различий людей. Особое место среди этой группы методов занимает **метод близнецов**, получивший широкое применение в возрастной психологии. При помощи данного метода исследуются сходство и различия между гомозиготными и гетерозиготными близнецами и делаются выводы, позволяющие приблизиться к решению одной из важнейших проблем возрастной психологии - об органической (генотипической) и средовой обусловленности психики и поведения человека.

Из социальной психологии в психологию возрастного развития пришла группа методов, посредством которых изучаются межличностные отношения в различных возрастных группах, а также взаимоотношения между детьми и взрослыми людьми. В данном случае социально-психологические методы исследования, как правило, адаптированы к возрасту людей. Это - наблюдение, опрос, интервью, социометрические методы, социально-психологический эксперимент.

Рассмотрим особенности применения таких методов исследования, как наблюдение, опрос, эксперимент и тестирование в возрастной психологии. Метод наблюдения - один из главных в психолого-педагогических исследованиях, в работе с людьми. Многие методы, используемые обычно при изучении взрослых - тесты, эксперимент, опрос - имеют ограниченную сферу применения в исследованиях с участием детей из-за своей сложности.

Наблюдения позволяют получить достаточно разнообразную и достоверную информацию о людях. Всякое наблюдение необходимо вести целенаправленно, по определенной программе и плану. Прежде чем начать наблюдать за тем, что и как делают люди, необходимо установить цель наблюдения, ответить на вопросы о том, ради чего оно осуществляется и какие результаты в конечном счете должно будет дать. Затем необходимо составить программу наблюдения, разработать план, рассчитанный на то, чтобы привести исследователя к желаемой цели.

Для того, чтобы получить результаты, необходимые для обобщения, наблюдение должно вестись регулярно. Дети растут очень быстро, их психика и поведение меняются на глазах. Достаточно пропустить в младенчестве всего один месяц, а в раннем детстве - два или три месяца, чтобы получить ощутимый пробел в истории индивидуального развития человека.

Интервалы, с которыми должно проводиться наблюдение за людьми, зависят от их возраста. В период от рождения до двух-трех месяцев наблюдение за ребенком желательно проводить ежедневно; в возрасте от двух-трех месяцев до одного года - еженедельно; от года до трех лет - ежемесячно; от трех до шести-семи лет - как минимум один раз в полгода; в младшем школьном возрасте - раз в год и т.д. Чем более ранний возраст мы берем, тем меньше должен быть интервал времени между очередными наблюдениями (имеются ввиду научные наблюдения, сопровождаемые ведением систематических записей,

анализом и обобщением результатов наблюдения). Вести наблюдение за детьми, с одной стороны, проще, чем за взрослыми, так как ребенок под наблюдением более естественен, не играет специальных социальных ролей, свойственных взрослым. С другой стороны, дети, особенно дошкольники, обладают повышенной откликаемостью и недостаточно устойчивым вниманием, часто отвлекаются от выполняемого дела. Поэтому в исследовательской работе с детьми рекомендуется иногда применять скрытое наблюдение, рассчитанное на то, чтобы во время наблюдения ребенок не видел взрослого, наблюдающего за ним.

Остановимся также на особенностях других методов исследования при работе с детьми. Значительные трудности могут возникать тогда, когда в работе с детьми применяется метод опроса в устной и письменной формах. Затруднения могут быть вызваны тем, что ребенок не всегда правильно понимает адресованные ему вопросы.

Известно много фактов, свидетельствующих о том, что система понятий, которой пользуются дети вплоть до подросткового возраста, существенно отличается от той, которую употребляют взрослые. Используя в беседе с детьми или в содержании адресованных им письменных вопросов свои понятия, взрослый может столкнуться с иллюзией полного понимания, которая заключается в том, что ребенок разумно отвечает на поставленные вопросы, но в действительности вкладывает в них несколько иной смысл. По этой причине в психологических исследованиях, связанных с применением опроса детей, рекомендуется прежде всего убедиться в правильности понимания ребенком адресованных ему вопросов и только после этого интерпретировать и обсуждать даваемые им ответы.

В научно-исследовательской работе с детьми эксперимент часто является одним из самых надежных методов получения достоверной информации о психологии и поведении особенно тогда, когда наблюдение затруднено, а результаты опроса могут оказаться сомнительными. Включение ребенка в экспериментальную игровую ситуацию позволяет получить непосредственные реакции ребенка на воздействующие стимулы. На основе этих реакций можно судить о том, что ребенок скрывает от наблюдения или не в состоянии вербализовать при опросе. Непосредственность детского поведения в игре, неспособность детей длительное время сознательно играть определенную социальную роль, их эмоциональная откликаемость и увлекаемость дают возможность исследователю увидеть то, что он не в состоянии получить при помощи других методов.

Эксперимент в работе с детьми позволяет получить лучшие результаты тогда, когда он организован и проведен в форме игры, в которой выражаются непосредственные интересы и актуальные потребности ребенка. Последние два обстоятельства являются особенно важными, так как отсутствие у ребенка непосредственного интереса к тому, что ему предлагают делать в психолого-педагогическом эксперименте, не позволяет ему проявить свои интеллектуальные способности и интересующие исследователя психологические качества. В результате ребенок может показаться исследователю менее развитым, чем он есть на самом деле. Кроме того, нужно учитывать, что мотивы участия детей в психолого-педагогическом эксперименте проще, нежели мотивы участия взрослых в аналогичных исследованиях. Включаясь в эксперимент, ребенок

обычно действует в нем более сиюминутно и спонтанно, чем взрослый, поэтому на протяжении всего исследования необходимо постоянно поддерживать интерес ребенка к нему.

Эксперимент с детьми проводится в обстановке, как можно более приближенной к привычным для них условиям. В **констатирующем эксперименте** определяется уровень и особенности развития детей, присущие им в настоящее время. Это касается как личностного развития и отношений ребенка с окружающими, так и интеллектуального развития. Каждое направление экспериментального исследования предполагает свой набор более конкретных методов. Выбирая ту или иную методику, психолог исходит из задачи, стоящей перед ним, возраста детей (разные методики рассчитаны на разный возраст) и условий проведения эксперимента, которые он может обеспечить.

Наряду с констатирующими экспериментами, в возрастной психологии применяется **формирующий эксперимент**. Благодаря созданию специальных условий в нем прослеживается динамика развития определенной психической функции. Л.С.Выготский наблюдал таким образом процесс становления у ребенка понятий (экспериментально-генетический метод). В настоящее время строятся сложные формирующие эксперименты, по существу - обучающие, в ходе которых в течение года или нескольких лет у дошкольников развивается восприятие (создание системы развивающих заданий и игр), у младших школьников - теоретическое мышление (разработка экспериментальных учебных программ).

То, что было сказано об эксперименте, имеет отношение и к психологическому тестированию детей. Свои интеллектуальные способности и личностные качества дети демонстрируют во время тестирования лишь тогда, когда их участие в тестировании непосредственно стимулируется привлекательными для ребенка способами, например получением поощрения. Для психодиагностики детей обычно используются тесты, аналогичные взрослым, но более простые и адаптированные. В качестве применения подобного рода теста можно указать детские варианты теста Кеттела и теста Векслера, а также некоторые формы социометрического теста.

Развитие личности изучается с помощью бесед, письменных опросов и косвенных методов. К последним относятся так называемые **проективные методы**. Они основаны на принципе проекции - перенесении на других людей своих собственных потребностей, отношений, качеств. Человек, посмотрев на картинку со смутно изображенными на ней фигурами (детский вариант тематического апперцептивного теста), рассказывает о них, исходя из своего опыта, наделяя их своими заботами и переживаниями. Например, младший школьник, у которого главная проблема - успеваемость, часто представляет себе эти ситуации как учебные; неуспевающий ученик сочиняет историю о том, как мальчика-лентяя отец ругает за очередную “двойку”, а аккуратная отличница наделяет того же персонажа прямо противоположными свойствами и повествует о его выдающихся успехах. Тот же механизм проявляется в окончаниях рассказов, которые придумывают дети (методика завершения рассказа), в продолжении фраз (методика неоконченных предложений) и т.д.

Отношения между людьми, сложившиеся в группе, определяет **социометрический** метод. Например, ребенку предоставляется возможность

выбрать трех сверстников, к которым он лучше всего относится, отвечая на вопрос: “ С кем ты хочешь сидеть за одной партой? “ Выборы детей, взаимные и не взаимные, раскрывают структуру отношений в группе: больше всего выборов получают “звезды” - самые популярные дети; есть дети предпочитаемые; дети, которых мало кто выбирает, для них особенно важна взаимность симпатий; и изолированные, отвергаемые - их никто не выбирает, они в наибольшей степени нуждаются в помощи.

Интеллектуальное развитие изучается с помощью разнообразных методик, но главным образом - стандартизированных тестов. Первый в истории детской психологии тест Бине- Симона включал ряд заданий, представленных в вербальной (словесной) форме и предназначенных для определенного возраста. На большом количестве детей, охваченных экспериментом Альфреда Бине, были установлены нормы умственного развития. Индивидуальные показатели умственного развития ребенка сравнивались со средними показателями его возрастной группы; определялось, соответствует ли он в интеллектуальном плане своему возрасту. Сейчас при работе с детьми от 2 до 16 лет используется усовершенствованный вариант этого теста - тест Стенфорд-Бине.

Тест Векслера для детей 4-16 лет включает вербальные и данные в наглядной (образной) форме задания. При его применении получают два показателя - вербальный и невербальный, а также суммарный “общий интеллектуальный показатель”. Вообще, работая с разными тестами, психолог вычисляет IQ - **интеллектуальный коэффициент**:

$$IQ = \frac{\text{умственный возраст}}{\text{хронологический возраст}} \times 100\%.$$

Под **умственным возрастом** понимается число, получаемое в итоге математической обработки результатов выполнения индивидом тестовых заданий, показывающее, на каком эмпирически установленном среднестатистическом возрастном уровне интеллектуального развития находятся эти результаты.

Если ребенок решает все задания для своего возраста, его IQ равен 100 баллам. Дети, набирающие свыше 120 баллов, считаются одаренными, значительно отстающие от своей возрастной нормы - умственно отсталыми.

Организация психологического исследования в возрастной психологии может включать и другие методы. Часто используется **метод срезов**: в достаточно больших группах определённого возраста с помощью конкретных методик изучается определенный аспект развития, например уровень развития интеллекта. В результате получают данные, характерные для этой возрастной группы. Когда делается несколько срезов, подключается **сравнительный метод**: данные по каждой возрастной группе сравниваются между собой и делаются выводы о том, какие тенденции развития здесь наблюдаются и чем они обусловлены. В примере с изучением интеллекта мы можем выявить возрастные тенденции, сравнивая особенности мышления дошкольников из группы детского сада (5 лет), младших школьников из начальной школы (9 лет) и подростков из средних классов (13 лет). Чтобы получить такой материал, мы должны в соответствии со своей исследовательской задачей подобрать группы детей, отличающихся по возрасту. Если же задача иная - определить зависимость развития интеллекта от типа обучения, мы подбираем и сравниваем другие группы

- детей одного возраста, но обучающихся по разным учебным программам. В этом случае мы делаем другой вывод: там, где получены лучшие данные, обучение более эффективно; дети, обучающиеся по определенной программе, быстрее развиваются интеллектуально, и можно говорить о развивающем эффекте этого типа обучения.

Конечно, подбирая группы по какому-то признаку для проведения срезов, психологи стараются “уравнивать” другие существенные различия между людьми - следят, чтобы в группах было одинаковое количество испытуемых мужского и женского пола, чтобы испытуемые были здоровы, без значительных отклонений в психическом развитии и т.д. Остальные многочисленные индивидуальные различия не принимаются во внимание. Те данные, которые у нас есть благодаря методу срезов, являются средними или среднестатистическими.

Лонгитюдинальный (или лонгитюдный) метод часто называется “продольным исследованием”. Здесь прослеживается развитие одного и того же человека в течение длительного времени. Такого типа исследования позволяют выявить более тонкие тенденции развития, небольшие изменения, происходящие в интервалах, которые не охватываются “поперечными” срезами.

В заключении следует сказать о необходимости соблюдать этические нормы работы психолога. От него может зависеть судьба ребенка, недостаточно развитого в умственном плане. Если, используя интеллектуальные тесты и не разобравшись в причинах отставания, психолог рекомендует перевести такого ребенка из массовой школы во вспомогательную (для умственно отсталых детей), он тем самым лишает его полноценного будущего. Ребенок может быть интеллектуально сохранным, но педагогически запущенным - с ним мало общались дома, недостаточно занимались, и он не в состоянии самостоятельно решать тестовые задачи.

Могут остро стоять другие этические проблемы. Далеко не все данные о развитии ребенка можно сообщать его родителям, воспитателям и учителям, другим детям. Нельзя разглашать, например, данные социометрии - это приведет к серии конфликтов в группе, испорченным отношениям у части детей, ухудшению положения “отверженных”. Психолог несет моральную ответственность за тех детей, с которыми он работает. Он также, как и медик, должен прежде всего руководствоваться принципом “не навреди”.

2. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ОНТОГЕНЕЗА ПСИХИКИ И ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

2.1. Биогенетическая концепция в возрастной психологии

Педагогика беспрерывно обращалась к возрастной психологии с вопросами, что же такое процесс детского развития и каковы его основные законы. Попытки объяснения этого процесса, всегда были обусловлены общим уровнем психологических знаний. Сначала возрастная психология была описательной наукой, еще не способной раскрыть внутренние законы развития. Постепенно психология, равно как и медицина, переходила от симптомов к синдромам, а затем и к настоящему причинному объяснению процесса. Изменения в представлениях о психическом развитии человека были всегда связаны с разработкой новых методов исследования. “Проблема метода есть начало и основа, альфа и омега всей истории развития ребенка”, - писал **Л.С.Выготский**.

И далее: "...Опереться по-настоящему на метод, понять его отношение к другим методам, установить его сильные и слабые стороны, понять его принципиальное обоснование и выработать к нему верное отношение - значит, в известной мере, выработать правильный и научный подход ко всему дальнейшему изложению важнейших проблем детской психологии в аспекте культурного развития". Важно подчеркнуть, что речь идет именно о методе, ибо конкретная методика, по мысли Л.С.Выготского, может принимать разнообразные формы в зависимости от содержания частной проблемы, от характера исследования, от личности испытуемого.

Большое влияние на возникновение первых концепций возрастного развития оказала *теория Ч.Дарвина*, впервые четко сформулировавшая идею о том, что развитие, генезис, подчиняется определенному закону. В дальнейшем любая крупная психологическая концепция всегда была связана с поиском законов развития человека.

К числу ранних психологических теорий относится **концепция рекапитуляции**. **Э.Геккель** сформулировал биогенетический закон в отношении эмбриогенеза: **онтогенез** есть краткое и быстрое повторение филогенеза. Этот закон был перенесен на процесс онтогенетического развития человека. Американский психолог **Ст.Холл** (1846-1924) считал, что ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. По его мнению, дети часто просыпаются ночью в страхе, даже в ужасе и после долго не могут уснуть. Он объяснял это атавизмом: ребенок попадает в давно прошедшую эпоху, когда человек один спал в лесу, подвергаясь всяким опасностям, и внезапно пробуждался. Ст.Холл считал, что игра ребенка - это необходимое упражнение для полной утраты рудиментарных и теперь уже бесполезных функций; ребенок упражняется в них подобно головастику, который непрерывно двигает своим хвостом, чтобы он отвалился. Ст.Холл предполагал также,что развитие детского рисунка отражает те стадии, которые проходило изобразительное творчество в истории человечества.

Эти положения Ст.Холла вызвали критику у многих психологов. Так, С.Л.Рубинштейн подчеркивал, что подобные аналогии несостоятельны: взрослый человек, как бы примитивен он ни был, вступает в отношения с природой, в борьбу за существование как готовый, созревший индивид; у ребенка совсем другие отношения с окружающей действительностью. Поэтому то, что кажется похожим, вызвано другими причинами, представляет собой другой феномен. "Было бы антиэволюционно заставлять ребенка переживать все заблуждения человеческого интеллекта", - остроумно заметил другой ученый, **П.П.Блонский**. Однако под влиянием работ Ст.Холла изучение детской психологии приняло необычайно широкие масштабы и увлекло многих. Чтобы быстрее достичь желаемой цели и получить большой фактический материал, началась разработка разнообразных анкет, польза которых часто была сомнительной.

Несмотря на ограниченность и наивность концепции рекапитуляции, биогенетический принцип в психологии интересен тем, что это был поиск закона. Как подчеркивал **Д.Б.Эльконин**, это была неверная теоретическая концепция, но это была именно теоретическая концепция. И если бы не было ее, еще долго не было бы и других теоретических концепций. В концепции Ст.Холла впервые была сделана попытка показать, что между историческим развитием рода и индивидуальным развитием индивида существует связь.

Теория рекапитуляции недолго оставалась в центре внимания ученых, но идеи Ст.Холла оказали значительное влияние на возрастную психологию через исследования двух его знаменитых учеников - А.Гезелла и Л.Термена.

Другой вариант биогенетической концепции представлен немецкой "конституциональной психологией". *Эрнст Кречмер (1888-1964) и Эрих Йенш (1883-1940),* разрабатывая главным образом проблемы типологии личности на основе некоторых биологических факторов (тип телосложения и т.п.), предположили, что между физическим типом человека и особенностями его развития должна существовать какая-то связь. Кречмер считал, что всех людей можно расположить по оси, на одном полюсе которой стоит циклоидный (легковозбудимый, непосредственный, крайне неустойчивый по настроению), а на другом - шизоидный (замкнутый, неконтактный, эмоционально скованный) типы. Последователь Кречмера, К. Конрад предположил, что эти характеристики применимы и к возрастным стадиям: предподростковый возраст с его бурными вспышками является преимущественно "циклоидным", а юность с ее тягой к самоанализу - "шизоидным" периодами.

Представители биогенетического направления привлекли внимание ученых к изучению взаимозависимости физического и психического развития, что имеет важное значение для психофизиологии. Однако они обращали главное внимание на биологические детерминанты развития и недооценивали роль социальных факторов развития.

2.2. Нормативный подход к исследованию развития человека

Один из представителей этого подхода **А.Гезелл (1880-1961)** получил педагогическое и медицинское образование. Более тридцати лет он работал в Йельской психоклинике, на основе которой позже был создан широко известный Гезелловский институт детского развития. Там по сей день изучается онтогенез психики, проводятся клинические и педагогические исследования. Значителен вклад Гезелла в возрастную психологию. Он разработал практическую систему диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского возраста, которая базируется на систематических сравнительных исследованиях (нормы и разных форм патологии) с применением кино-фоторегистрации возрастных изменений моторной активности, речи, приспособительных реакций и социальных контактов ребенка. Для объективности наблюдений им впервые было использовано полупроницаемое стекло (знаменитое "зеркало Гезелла").

А. Гезелл ввел в психологию метод лонгитюдионального, продольного изучения психического развития одних и тех же детей от рождения до подросткового возраста. Он изучал монозиготных близнецов и одним из первых использовал близнецовый метод для анализа отношений между созреванием и научением. В последние годы А.Гезелл исследовал психическое развитие слепого ребенка для того, чтобы глубже понять особенности нормального развития. В клинической практике широко применяется составленный А.Гезеллом "Атлас поведения младенца", содержащий 3200 фотографий, фиксирующих двигательную активность и социальное поведение ребенка от рождения до двух лет. Однако в своих исследованиях А.Гезелл ограничивался чисто количественным изучением сравнительных срезов детского развития, сводя развитие к простому

увеличению, “приросту поведения”, не анализируя качественных преобразований при переходе от одной ступени развития к другой, подчеркивал зависимость развития лишь от созревания организма. Пытаясь сформулировать общий закон детского развития, А.Гезелл обратил внимание на снижение темпа развития с возрастом: чем моложе ребенок, тем быстрее происходят изменения в его поведении. Но что скрывается за изменением темпа развития? В работах А.Гезелла трудно найти ответ на этот вопрос, поскольку следствием применяемых им срезовых (поперечных и продольных) методов исследования было отождествление развития и роста.

Работы А.Гезелла были критически проанализированы Л.С.Выготским, который назвал концепцию А.Гезелла “теорией эмпирического эволюционизма”, раскрывающей социальное развитие ребенка как простую разновидность биологического, как приспособление ребенка к своей среде. Однако призыв А.Гезелла к необходимости контроля за нормальным ходом психического развития ребенка и созданная им феноменология развития (роста) от рождения до 16 лет не потеряли своего значения до сих пор.

Л.Термен в 1916 году стандартизировал на американских детях тесты А.Бине и, расширив шкалу, создал новый вариант тестов для измерения умственных способностей, ввел понятие коэффициента интеллектуальности (IQ) и попытался на основе фактов обосновать положение о том, что он остается постоянным на протяжении жизни. С помощью тестов им была получена кривая нормального распределения способностей в популяции и начаты многочисленные корреляционные исследования, которые должны были выявить зависимость параметров интеллекта от возраста, пола, порядка рождения, расы, социоэкономического статуса семьи, образования родителей. Л.Термен осуществил одно из самых длительных в психологии лонгитюдинальных исследований, которое продолжалось в течение пятидесяти лет. В 1921 г. Л.Термен отобрал 1500 одаренных детей, коэффициент интеллекта которых был 140 и выше, и проследил их развитие. Исследование закончилось в середине 70-х годов уже после смерти Л.Термена. Вопреки ожиданиям, ни к чему существенному, кроме самых тривиальных выводов, это исследование не привело. По мнению Л.Термена, “гений” ассоциируется с лучшим здоровьем, более высокой умственной работоспособностью и более высокими достижениями в области образования.

Вклад А.Гезелла и Л.Термена в возрастную психологию состоит в том, что они положили начало становлению возрастной психологии как нормативной дисциплины, которая описывает достижения ребенка в процессе роста и развития и на их основе строит разнообразные психологические шкалы. Отмечая важные результаты исследований этих ученых, необходимо подчеркнуть, что основной упор они делали на роль наследственного фактора для объяснений возрастных изменений.

Нормативный подход к исследованию развития человека составляет, по существу, классическое американское направление в изучении возрастного развития. В рамках нормативной традиции следует искать истоки интереса американской психологии к проблемам “принятие роли” и “развитие личности”. Впервые были проведены исследования таких важных условий развития, как пол ребенка и порядок рождения. В 40-х и 50-х годах были начаты нормативные исследования эмоциональных реакций у детей (А.Джерсилд и др.)

Новый интерес к нормативному изучению детей разного пола возник в середине 70-х годов (Е.Маккоби и К.Жаклин). Всемирно известные исследования интеллектуального развития ребенка, проведенные Ж.Пиаже на протяжении нескольких десятилетий, проверялись, осмысливались и ассимилировались в рамках американской нормативной традиции (Дж.Брунер, Г.Бейлин, И.Вулвилл, М.Лорандо, А.Пинар, Дж.Флейвелл, Д.Элкинд, Б.Уайт и др.)

В 60-е годы в нормативных исследованиях произошли новые изменения. Если раньше ученые были направлены на поиск ответа на вопрос: "Как ребенок себя ведет?", то теперь встали новые вопросы: "При каких условиях?", "Каковы следствия развития?" Изменение аспектов исследования, постановка новых вопросов повлекли за собой развертывание эмпирических исследований, которые привели к открытию новых феноменов развития человека. Так были описаны индивидуальные вариации последовательности появления поведенческих актов, феномены визуального внимания у новорожденных и младенцев, роль стимуляции в повышении и замедлении познавательной активности. Были изучены отношения между матерью и младенцем не только у человека, но и у животных (обезьян). Но обилие новых фактов до сих пор не привело к решению основных нормативных вопросов.

2.3. Отождествление научения и возрастного развития

Другой подход к анализу проблемы развития, имеющий не менее длительную историю, чем предыдущий, связан с общими установками **бихевиоризма**. У этого направления глубокие корни в эмпирической философии и наибольшее соответствие американским представлениям о человеке: человек есть то, что делает из него окружение, его среда. Это направление в американской психологии, для которого понятие развития отождествляется с **понятием научения**, приобретения нового опыта. Большое влияние на разработку этой концепции оказали идеи И.П.Павлова. Американские психологи восприняли в учении И.П. Павлова идею о том, что приспособительная деятельность характерна для всего живого. Обычно подчеркивают, что в американской психологии был ассимилирован павловский принцип условного рефлекса, который послужил толчком для **Дж. Уотсона** к разработке новой концепции психологии. Это слишком общее представление. В американскую психологию вошла сама идея проведения строгого научного эксперимента, созданного И.П.Павловым еще для изучения пищеварительной системы. Первые описание И.П.Павловым такого эксперимента было в 1897 году, а первая публикация Дж.Уотсона - в 1913 году.

Американские ученые восприняли феномен условного рефлекса как некое элементарное явление, доступное анализу, нечто вроде строительного блока, из множества которых может быть построена сложная система нашего поведения. Гениальность И.П.Павлова, по мнению американских коллег, состояла в том, что ему удалось показать, как простые элементы могут быть изолированы, подвергнуты анализу и проконтролированы в лабораторных условиях. Разработка идей И.П. Павлова в американской психологии заняла несколько десятилетий, и каждый раз перед исследователями выступал один из аспектов этого простого, но вместе с тем еще неисчерпанного в американской психологии явления - феномена условного рефлекса.

В наиболее ранних исследованиях научения на передний план выступила идея сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов:был выделен временной параметр этой связи. Так возникла ассоцианистическая концепция научения (Дж.Уотсон, Э.Газри). Когда внимание исследователей привлекли функции безусловного стимула в установлении новой ассоциативной стимульно-реактивной связи, возникла концепция научения, в которой главный аспект был сделан на значении подкрепления. Это были концепции **Э.Торндайка** и **Б.Скиннера**. Поиски ответов на вопрос о том, зависит ли научение от таких состояний испытуемого, как голод, жажда, боль, получивших в американской психологии название драйва, привели к более сложным концепциям научения - Н.Миллера и **К.Халла**. Две последние подняли американскую теорию научения до такой степени зрелости, что она готова была ассимилировать новые европейские идеи из области гештальт-психологии, теории поля и психоанализа. Именно здесь наметился поворот от строгого поведенческого эксперимента павловского типа к изучению мотивации и познавательного развития ребенка.

Позднее всего американские ученые обратились к анализу ориентировочного рефлекса как необходимого условия выработки новой нервной связи, новых поведенческих актов. В 50-х-60-х годах значительное влияние на эти исследования оказали работы советских психологов Е.Н.Соколова и **А.В.Запорожца**. Большой интерес вызвало изучение таких свойств стимула, как интенсивность, сложность, новизна, цвет, неопределенность и др., выполненное канадским ученым Д.Берлайном. Однако, Д.Берлайн рассматривал ориентировочный рефлекс именно как рефлекс - в связи с проблемами нейрофизиологии мозга, а не с позиций организации и функционирования психической деятельности, с позиций ориентировочно-исследовательской деятельности.

Особым образом преломилась в сознании американских психологов еще одна идея павловского эксперимента - идея построения нового поведенческого акта в лаборатории, на глазах экспериментатора. Она вылилась в идею “технологии поведения”, его построения на основе положительного подкрепления любого выбранного по желанию экспериментатора поведенческого акта (Б.Скиннер). Столь механистический подход к поведению полностью игнорировал необходимость ориентировки субъекта в условиях собственного действия.

Известный представитель гуманистической психологии **К.Роджерс** противопоставлял Б.Скиннеру свою позицию, подчеркивая, что свобода - это сознание того, что человек может жить сам, “здесь и теперь”, по собственному выбору. Это мужество, которое делает человека способным вступать в неопределенность неизвестного, которую он выбирает сам. Это понимание смысла внутри самого себя. По мнению Роджерса, человек, который глубоко и смело выражает свои мысли, приобретает свою собственную уникальность, ответственно “ выбирает сам себя”. Он может иметь или счастье выбрать среди сотни внешних альтернатив, или несчастье не иметь ничего. Но во всех случаях, его свобода тем не менее существует.

Атака на бихевиоризм, начавшаяся в американской науке в 60-х годах, проходила по нескольким направлениям. Одно из них касалось вопроса о том, как следует собирать экспериментальный материал. Дело в том, что опыты Б.Скиннера выполнялись часто на одном или нескольких испытуемых. В

современной психологии многие исследователи считали, что закономерности поведения могут быть получены только путем просеивания индивидуальных различий и случайных отклонений. Этого можно достичь лишь путем усреднения поведения многих испытуемых. Такая установка послужила причиной еще большего расширения масштабов исследования, разработки специальных приемов
количественного анализа данных, поиска новых путей исследования научения, а вместе с ним и исследования развития.

2.4. Теория трех ступеней развития человека

Исследователи в европейских странах в большей степени были заинтересованы в анализе качественных особенностей процесса развития. Их интересовали стадии или этапы развития поведения в фило- и онтогенезе. Так, после работ И.П.Павлова, Э.Торндайка, В.Келлера австрийский психолог **К.Бюлер** предложил **теорию трех ступеней развития**: инстинкт, дрессура, интеллект. К.Бюлер связывал эти ступени, их возникновение не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием переживания удовольствия, связанного с действием. В ходе эволюции поведения отмечается переход удовольствия “с конца на начало”. По его мнению, первый этап - инстинкты - характеризуются тем, что наслаждение наступает в результате удовлетворения инстинктивной потребности, то есть после выполнения действия. На уровне навыков удовольствие переносится на сам процесс совершения действия. Появилось понятие: “функциональное удовольствие”. Но существует еще предвосхищающее удовольствие, которое появляется на этапе интеллектуального решения задачи. Таким образом, переход удовольствия “с конца на начало”, по К.Бюлеру, - основная движущая сила развития поведения. К.Бюлер перенес эту схему на онтогенез. Проводя эксперименты с участием детей, подобные тем, что В.Келлер проводил с шимпанзе, К.Бюлер заметил сходство примитивного употребления орудий у человекообразных обезьян и ребенка, и поэтому сам период проявления первичных форм мышления у ребенка он назвал шимпанзеподобным возрастом. Применение зоопсихологического эксперимента при изучении ребенка было важным шагом к созданию детской психологии как науки.

К.Бюлер никогда не причислял себя к биогенетистам. В его работах можно найти даже критику биогенетической концепции. Однако его взгляды - еще более глубокое проявление концепции рекапитуляции, так как этапы развития ребенка отождествляются со ступенями развития животных. Как подчеркивал Л.С.Выготский, К.Бюлер пытался привести к одному знаменателю факты биологического и социокультурного развития и игнорировал принципиальное своеобразие развития человека. К.Бюлер разделял со всей современной ему возрастной психологией односторонний и ошибочный взгляд на психическое развитие как на единый биологический процесс.

Намного позднее критический анализ концепции К.Бюлера был сделан **К.Лоренцем**. Он указал, что представление К.Бюлера о надстройке в процессе филогенеза высших ступеней над низшими противоречит истине. По мнению К.Лоренца, это три независимые друг от друга линии развития. Инстинкт не

подготавливает дрессуры, дрессура не предшествует интеллекту. Развивая мысли К.Лоренца, Д.Б.Эльконин подчеркивал, что между стадией интеллекта и стадией дрессуры нет непроходимой грани. Навык - это форма существования интеллектуальным образом приобретенного поведения: сначала интеллект, а затем навык. Если это верно для животных, то тем более это верно для ребенка. В развитии ребенка условные рефлексы возникают на второй-третьей неделе жизни. Нельзя назвать ребенка инстинктивным животным - ребенка надо учить всему!

К.Бюлер глубже, чем Ст.Холл, стоит на позициях биогенетического подхода, так как распространяет его на весь животный мир. И хотя теория К.Бюлера сегодня уже не имеет сторонников, ее значение в том, что она, как справедливо подчеркивал Д.Б.Эльконин, ставит проблему истории детства, истории постнатального развития человека.

2.5. Концепции конвергенции и противоречия двух факторов возрастного развития

В опытах Э.Торндайка (исследование приобретенных форм поведения), в исследованиях И.П.Павлова (изучение физиологических механизмов научения) подчеркивалась возможность возникновения на инстинктивной основе новых форм поведения. Было показано, что под влиянием среды наследственные формы поведения обрастают приобретенными умениями и навыками. В результате этих исследований появилась уверенность в том. что все в поведении человека может быть создано, лишь бы для этого были соответствующие условия. Однако здесь вновь возникает старая проблема: что в поведении от биологии, от инстинкта, от наследственности и что от среды, от условий жизни? Философский спор нативистов (“человек - чистая доска”) связан с решением этой проблемы.

Вопрос о том, оправдывается ли теория эмпиризма или теория нативизма при объяснении феноменов детского развития, интересовал одного из основоположников гештальтпсихологии - К.Коффку. В своих исследованиях детского развития К.Коффка выступил против витализма К.Бюлера и механицизма Э.Торндайка. **Витализм** - учение о несводимости высших форм поведения к низшим. К.Бюлер рассматривал развитие как “ряд внутренне не связанных друг с другом ступеней, которые не могут быть охвачены единым принципом”. **Механицизм** – сведение сложного к простому. Э.Торндайк считает, что новое поведение возникает по принципу случайных действий, которые отбираются в соответствии с законом эффекта. По его мнению, система внутренних условий совместно с системой внешних условий определяет наше поведение. Поэтому развитие заключается не только в созревании, но и в обучении. К.Коффка считал, что поведение только тогда будет полностью описано, когда будут известны обе его стороны, и только такое описание позволит перейти к объяснению поведения. По мнению К.Коффки, надо изучать не только то, что ребенок делает, но и его внутренний мир - мир его переживаний. Это и есть основной метод исследования К.Коффки, названный им психофизическим.

Психофизический метод имеет форму эксперимента. Исследователь создает ситуацию, по возможности, измеряемую,то есть соответствующую требованиям естественно-научного эксперимента. Затем он изучает поведение испытуемого, планомерно изменяя ситуацию и исследуя изменения в поведении. В дополнение к этому экспериментатор должен учитывать переживания, которые возникли у

испытуемого в ходе эксперимента.

Для объяснения психологических явлений К.Коффка ввел новый принцип - **принцип структурности**. Он, с точки зрения К.Коффки, в одинаковой мере применим для раскрытия сущности инстинкта, дрессуры и интеллекта. К.Коффка обнаруживает его в поведении и животных, и ребенка. Он охватывает этим принципом и самые простые рефлексы новорожденного, и сложные формы детской игры, и обучение в школьном возрасте... Перечисление здесь можно остановить, ибо когда одним и тем же принципом объясняются столь разнородные явления, он теряет смысл. Как писал Л.С.Выготский, "преодоление механицизма достигается у Коффки путем введения интеллектуалистического принципа. Коффка преодолевает механицизм уступками витализму, признавая, что структура изначальна, ибо механицизм означает не только сведение человека к машине, но и человека к животному". "Тем не менее, - подчеркивал далее Л.С.Выготский, - структурный принцип оказывается исторически более прогрессивным, чем те понятия, которые он в ходе развития нашей науки заменил. Поэтому на пути к исторической концепции детской психологии мы должны диалектически отрицать структурный принцип, что означает одновременно: сохранить и преодолеть его".

Спор психологов о том, что же предопределяет процесс человеческого развития - наследственная одаренность или окружающая среда - привел к **теории конвергенции** этих двух факторов. Основоположник ее - **В.Штерн**. Он считал, что психическое развитие - это не простое проявление врожденных свойств и не простое восприятие внешних воздействий. Это - результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. В.Штерн писал, что ни об одной функции, ни об одном свойстве нельзя спрашивать: происходит ли она извне или изнутри? Закономерен лишь вопрос: что именно происходит в ней извне и что изнутри? Потому что в ее проявлении действуют всегда и то, и другое, только всякий раз в разных соотношениях.

За проблемой соотношения двух факторов, которые влияют на процесс психического развития ребенка, чаще всего скрывается предпочтение фактора наследственной предопределенности развития. Но даже и в том случае, когда исследователи подчеркивают примат среды над наследственным фактором, им не удается преодолеть биологизаторский подход к развитию, если среда обитания и весь процесс развития трактуется как процесс приспособления, адаптации к условиям жизни.

В.Штерн, как и многие его современники, был сторонником концепции рекапитуляции. Часто упоминаются его слова о том, что ребенок в первые месяцы младенческого периода с еще неосмысленным рефлекторным и импульсивным поведением находится на стадии млекопитающего; во втором полугодии благодаря развитию схватывания предметов и подражанию, он достигает стадии высшего млекопитающего - обезьяны; в дальнейшем, овладев вертикальной походкой и речью, ребенок достигает начальных ступеней человеческого состояния; первые пять лет игры и сказок он стоит на ступени первобытных народов; затем следует поступление в школу, которое связано с овладением более высокими социальными обязанностями, что соответствует, по мнению В.Штерна, вступлению человека в культуру с ее государственными и экономическими организациями. Простое содержание античного и

ветхозаветного мира наиболее адекватно в первые школьные годы детскому духу, средние годы носят черты фанатизма христианской культуры, и только в периоде зрелости достигается духовная дифференциаицця, соответствующая состоянию культуры Нового времени. Уместно вспомнить, что достаточно часто пубертатный возраст называют возрастом просвещения. Стремление рассматривать периоды человеческого развития по аналогии с этапами развития животного мира и человеческой культуры показывает, как настойчиво исследователи искали общие закономерности эволюции.

Столь же напряженным был поиск причин возрастного развития. Поэтому споры о том, что определяет развитие человека, какой из двух факторов имеет решающее значение, не прекратились до сих пор; только теперь они перенесены в экспериментальную сферу. По мнению ряда исследователей, измерение удельного веса наследственности и среды открывает метод изучения близнецов. Однако данные, полученные с помощью этого метода, не представляются доказательными. Важно подчеркнуть, что в самом замысле близнецовых исследований лежит предпочтение наследственного фактора, а среда рассматривается как среда обитания, то есть биологически. Как указывал Д.Б.Эльконин, в методологии исследования близнецов есть одно неверное допущение: рассматривается только проблема тождественности или нетождественности наследственного фонда, а проблему средовых влияний всегда рассматривают как тождественную. Но это методологически порочно, так как не существует одной (одинаковой) социальной среды, где воспитываются близнецы, - все дело в том, с какими элементами среды ребенок активно взаимодействует. Поэтому для валидности исследования нужно выбирать такие ситуации, в которых уравнение содержит одно, а не два неизвестных. В настоящее время с помощью близнецового метода изучаются не проблемы развития, а проблемы индивидуальных различий (И.В.Равич-Щербо и др.)

Теория конвергенции рассматривает психическое развитие как процесс, который складывается под влиянием икс-элементов наследственности и игрек-элементов среды. Это самая распространенная концепция в современной психологии, она соответствует здравому смыслу: “яблоко от яблони недалеко падает” и “с кем поведешься, от того и наберешься”. До сих пор психологи продолжают взвешивать два этих фактора. Так, английский психолог Г.Айзенк считал, что интеллект определяется на 80% влиянием среды. Все современные теории отличаются друг от друга только тем, как они трактуют взаимодействие наследственности и среды, созревания и научения, биологии и культуры, врожденных и приобретенных способностей в ходе психического развития. Американский психолог Дж.Вулвилл предложил четыре модели влияния опыта на развитие поведения: первая модель - “больничная койка” - субъект находится под влиянием среды как беспомощный пациент (таковы условия первых месяцев жизни); вторая модель - “луна-парк” - субъект выбирает те развлечения, которые он хочет испытать, но он не может изменить их последующее влияние на себя (так, например, как только субъект решил принять участие в езде на американских горках, он мало может изменить опыт своих переживаний); третья модель - “соревнование пловцов” - опыт подобен плавательной дорожке, на которой по стартовому сигналу субъект осуществляет свой путь фактически независимо от внешних стимулов (среда здесь лишь поддерживающий контекст для поведения

субъекта); наконец, четвертая модель - “теннисный мяч” - здесь осуществляется постоянное взаимодействие между влиянием среды и субъектом, теннисист должен приспосабливаться к действиям своего противника, и в то же время он влияет на поведение другого игрока способом отражения мяча.

Эти четыре модели показывают, что разные трактовки роли опыта в динамике поведения ставят одну из ключевых проблем психологии - проблему активности субъекта в процессе развития. По мнению многих исследователей, важное значение имеет время, когда осуществляется то или иное воздействие среды. Проблема факторов развития породила интерес психологов к проблеме сензитивных периодов детского развития.

За рамки концепции двух факторов развития не удалось выйти даже такому выдающемуся ученому, как **З.Фрейд**. Не будучи детским психологом в общепринятом смысле, З.Фрейд разработал метод анализа психических явлений, который привел его к пониманию значения бессознательных переживаний детства в жизни взрослой личности. Первоначально для исследования бессознательного З.Фрейд использовал методику гипнотического внушения. Позже он перешел к исследованию и интерпретации сновидений, оговорок, феноменов забывания и свободных ассоциаций своих пациентов. Толкование этого материала З.Фрейд назвал **методом психоанализа**. В нем он усматривал новые пути и возможности психотерапии. Благодаря длительным беседам с пациентом до его сознания доводится истинная причина психических переживаний. Метод психоанализа позволил З.Фрейду создать структурную теорию личности, в основе которой лежит конфликт между инстинктивной сферой душевной жизни человека и требованиями общества.

По З.Фрейду, всякий человек появляется на свет с врожденными сексуальными влечениями. Они первичны и обнаруживают себя с первого дня жизни. Эта внутреняя психическая инстанция - “Оно” - существует уже на начальной, оральной стадии развития, в течение которой психическая жизнь ребенка связана, в основном, с удовлетворением потребности в пище. В реальной жизни способы удовлетворения индивидуальных влечений наталкиваются на запреты. Под их влиянием “Оно” выделяет из себя такую инстанцию, как “Я”. За оральной стадией следует анальная стадия. Акты дефекации составляют ту деятельность, в которой инстинктивные влечения должны быть удовлетворены. Здесь запреты родителей становятся еще больше, и “Я” все больше дифференцируется. Наступает такой период в жизни человека, когда удовлетворение сексуальных потребностей начинает связываться со взрослым человеком. Возникает Эдипов комплекс. Появляются не только физические запреты, но и моральные сентенции. Ребенок вынужден ограничивать свои сексуальные влечения новой инстанцией - “Сверх-Я”, которая ограничивает наши влечения до самой старости. На “Я” давит “Оно” и “Сверх-Я”. Это типичная сфера двух факторов развития, но она интересна тем, что средовые влияния вытесняют сексуальные влечения - они находятся в антагонистических отношениях друг с другом.

В последние годы жизни З.Фрейда возникли два основных направления в психоаналитическом изучении ребенка. Одно было сосредоточено в Лондоне, другое - в Вене. **М.Клейн** руководила лондонской группой. Со своими сотрудниками она начала с психоанализа маленьких детей в возрасте двух лет,

по отношению к которым нельзя применить метод свободных ассоциаций, поскольку они еще плохо владеют речью и не обладают рефлексией. Поэтому М.Клейн использовала игру в куклы в качестве заместителя свободных ассоциаций взрослых. Дочь З.Фрейда, **Анна Фрейд**, в то время работала в основном с детьми младшего школьного и подросткового возраста. В своей психоаналитической практике она дополнила обычный подход "через речь" изучением невербального поведения ребенка. А.Фрейд также считала, что игра детей может стать отправной точкой для исследования скрытых переживаний ребенка. Позднее уже в США метод интерпретации детской игры был использован для диагностических целей. Начиная с середины 30-х годов, в зарубежной психологии игровая терапия стала стандартной процедурой детской психоаналитической практики. Так методы психоанализа включались в экспериментальное изучение детского развития.

В понимании отношений "ребенок - взрослый", "ребенок - общество" З.Фрейд наметил основные ориентиры. По З.Фрейду, общество - источник всевозможных травм (рождения, отнятия от груди и т.п.). На этой основе возникла теория развития как теория детских травм. По З.Фрейду, отношения "ребенок - взрослый", "ребенок - общество" с самого начала антагонистические. Отсюда и возникает проблема включения ребенка в общество - проблема социализации личности. Эту проблему социализации ребенка в системе антагонистических отношений между ребенком и обществом решают американские ученые в теории социального научения.

В классическом бихевиоризме проблема "развитие ребенка" специально не акцентируется - там есть лишь проблема научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием воздействия среды. По признанию Н.Миллера и Дж.Долларда, лабиринт - модель среды для американского психолога, так как лабиринтная методика моделирует отношения между организмом и средой. Однако, перенести эту модель отношений организма и среды на социальное поведение человека непросто. Преодолеть трудности переноса теории научения на социальное поведение американские ученые попытались на основе синтеза бихевиоризма и психоанализа. Американская психология развития готовилась к восприятию психоанализа постепенно. Развитие нормативных исследований вело к все более актуальной необходимости включения мотивационных и эмоциональных переменных в детское развитие. Стремление клиницистов понять развитие личности делало эту потребность еще более напряженной, а использование З.Фрейдом понятия драйва (здесь в смысле: либидо) облегчило объединение поведенческой теории К.Халла с элементами психоаналитических наблюдений мотивационного развития в детстве. Это объединение и составило основу того, что Н.Миллер и Дж.Доллард назвали теорией социального научения.

Концепция социального научения показывает, как ребенок приспосабливается, как он усваивает привычки и нормы современного общества. Представители этого направления считают, что, наряду с классическим обусловливанием и оперантным научением, существует также научение путем имитации, подражания. Такое научение стало рассматриваться в американской психологии как новая - третья форма научения. С самого начала надо подчеркнуть, что в теории социального научения проблема развития поставлена с позиции

первоначального антагонизма ребенка и общества, заимствованной от фрейдизма, и отметить некоторые важные частные достижения этой концепции.

А.Бандура правильно и своевременно выступил против произвольного переноса данных, полученных на животных, на анализ человеческого поведения. Р.Сирс предложил принцип диадического анализа личности. Поскольку действия каждого человека всегда зависят от другого и ориентированы на него, то многие свойства личности первоначально формируются в так называемых “диадических ситуациях”. Диадические отношения - это отношения ребенка и матери, учителя и ученика, отца и сына и т.п. По мнению Р.Сирса, нет строго фиксированных и неизменных черт личности (например, агрессивности и доброжелательности). Соответствующее поведение всегда зависит от личностных свойств другого члена диады. Дж.Уайтинг с коллегами, продолжив известные исследования **М.Мид**, показал плодотворность сравнительного изучения детей в разных культурах. Изучив в 70-и культурах способы ухода за младенцами (способы кормления, укладывания спать, а позже - приучения к опрятности и игры детей), исследователи пришли к выводу о детерминирующем влиянии этих аспектов жизни ребенка на его восприятие мира. У.Бронфенбреннер выдвинул идею о том, что результаты коротких лабораторных экспериментов с детьми должны быть проверены в длительных исследованиях естественного хода развития, в которых должны быть учтены факторы воспитания в семье и группе сверстников.

Непосредственное психоаналитическое изучение ребенка в американской психологии также имеет длительную историю, которая связана с именем **Э.Эриксона**. Анализ детских игр, проведенный Э.Эриксоном, его наблюдения за развитием детей в двух резервациях американских индейцев, а также исследование биографий известных исторических личностей привело его к созданию концепции жизненного пути личности. Сравнение воспитания детей в индейских племенах с воспитанием белых американских детей позволило ему сделать вывод, что в каждой культуре имеется особый стиль воспитания детей - он всегда принимается матерью как единственно правильный. Однако, этот стиль определяется тем, что ожидает от ребенка общество (племя, класс или каста), в котором он живет. Каждой стадии развития человека соответствуют свои, присущие данному обществу ожидания, которые индивид может оправдать или не оправдать. Из этих соображений вытекает идея Э.Эриксона о групповой и личной идентичности. Все детство человека от рождения до юности рассматривается им как длительный, двадцатилетний период формирования зрелой психосоциальной идентичности, в результате которого человек приобретает субъективное чувство принадлежности к своей социальной группе, понимание тождественности и неповторимости своего индивидуального бытия.

Э.Эриксон - последователь З.Фрейда. Однако, по признанию современников, он расширил фрейдовскую концепцию, вышел за ее рамки. Вслед за З.Фрейдом он принимает неосознанную мотивацию, но посвящает свои исследования главным образом процессу социализации, включению ребенка в общество. Однако, и по этой концепции, общество оказывает влияние на развитие личности по бихевиористской модели - по принципу “плюс-минус подкрепление”. Если индивид оправдывает надежды общества, он включается в него, если нет - отвергается.

2.6. Концепции внутренних причин психического развития человека

В отличие от американской психологии, которая, по существу, остается психологией научения, европейские психологи (З.Фрейд, Ж. Пиаже, К.Левин, А.Валлон, Х.Вернер) разрабатывали новые подходы к пониманию психического развития как качественного процесса, подчиняющегося внутренним законам самодвижения.

Жан Пиаже и его последователи создали одно из наиболее плодотворных направлений в изучении психического развития ребенка - Женевскую школу генетической психологии. Как известно, психологи этой школы изучают происхождение и развитие интеллекта у ребенка. Для них важно понять механизмы познавательной деятельности ребенка, которые скрыты за внешней картиной его поведения. Для этой цели в качестве основного метода используется известный прием Ж.Пиаже, который ориентирован не на фиксации внешних особенностей поведения ребенка и поверхностного содержания его высказываний, а на те скрытые умственные процессы, которые приводят к возникновению внешне наблюдаемых феноменов. Работы Ж.Пиаже и его учеников показали, что развитие интеллекта ребенка состоит в переходе от эгоцентризма (центрации) через децентрацию к объективной позиции ребенка по отношению к внешнему миру и себе самому.

Своеобразие развития психики ребенка психологи Женевской школы связывают с теми структурами интеллекта, которые формируются при жизни благодаря действию ребенка с предметами. Внешние материальные действия ребенка (до двух лет) первоначально выполняются развернуто и последовательно. Благодаря повторению в разных ситуациях, действия схематизируются и с помощью символических средств (имитация, игра, речь и др.) уже в дошкольном возрасте переносятся во внутренний план. В младшем школьном возрасте системы взаимосвязанных действий превращаются в умственные операции. Порядок формирования фундаментальных структур мышления постоянен, но сроки их достижения могут варьироваться в зависимости от внешних и внутренних факторов и, прежде всего, от социальной и культурной среды, в которой живет ребенок. Согласно Ж.Пиаже, законы познавательного развития универсальны, они действуют как в процессе развития мышления ребенка, так и в ходе научного познания.

Современник Ж.Пиаже и его постоянный оппонент, французский психолог **Анри Валлон** высоко ценил его работы за то, что в них была сделана попытка преодолеть традиционный, чисто описательный подход к психическому развитию ребенка и было предложено генетическое объяснение ярких феноменов детского развития. Ж.Пиаже отказался рассматривать ощущения в качестве элемента психической жизни. По его мнению, таким элементом должно стать движение, точнее, действие. Эти представления легли в основу создания нового направления в исследовании развития психики ребенка.

Однако, это направление в психологии не могло решить всех проблем и во многих отношениях было ограниченным. Это заметил А.Валлон. Он не нашел в концепции Ж.Пиаже ответа на вопрос: как и когда в ходе развития ребенка его движения, моторные схемы превращаются в сознание, хотя, как

известно, Ж.Пиаже пытался ответить и на этот вопрос. Он наметил последовательность стадий развития от простых рефлекторных движений до сложных интеллектуальных операций. Фактически он руководствовался принципом “после этого - значит, по причине этого”. Ошибку сразу же заметил А.Валлон: увидеть в генетическом процессе его этапы - еще не означает объяснить сам процесс. Недостатки теории Ж.Пиаже, по мнению А.Валлона, - недостатки любой психологии, которая ограничивается изучением отдельного индивида вне конкретных условий его жизни. По убеждению А.Валлона, трудности традиционной психологии нельзя преодолеть, если факторы психической жизни искать только в индивиде.

Принципиальная методологическая установка А.Валлона - необходимость изучения конфликтов, противоречий, антиномий в ходе развития ребенка, ибо “познание с самого начала и по своему существу должно сталкиваться с противоречиями и преодолевать их”. Поэтому, с точки зрения А.Валлона, при изучении развития психики важно акцентировать внимание не столько на сходстве и подобии процессов, сколько на различиях между ними. Более того, для разрешения противоречий важно даже углубить различия между явлениями, чтобы лучше понять причины и условия их взаимосвязи и переходов от одного состояния к другому.

Одно из ключевых противоречий психического развития состоит в том, как соотносятся душа и тело, биологическое, органическое, телесное и психическое, как происходит переход от органического к психическому. По мысли А.Валлона, психика не может быть сведена к органике и в то же время не может быть объяснена без нее. Для того, чтобы объяснить, каким образом органическое становится психическим, А.Валлон рассматривает четыре понятия: “эмоция”, “моторика”, “подражание”, “социум”.

Подобно либидо у З.Фрейда, эмоции у А.Валлона в генезисе психической жизни появляются раньше всего остального. Ребенок способен к психической жизни только благодаря эмоциям. Именно они объединяют ребенка с социальным окружением, через эмоции ребенок обретает опору для своей биологии, в эмоции осуществляется симбиоз органического и психического, происходит как бы “переливание” одного в другое. Так, например, крик новорожденного - первоначально физиологическая реакция. Под влиянием взрослых социальное как бы “перехватывает” физиологическое, чтобы оно стало психическим. То же самое можно сказать и об улыбке младенца. Будучи первоначально проявлением “вегетативного благополучия”, она связывает ребенка с его окружением и, прежде всего, с матерью. Она соответствует потребностям, возникающим между ними, будучи их “непосредственным органом”.

В концепции А.Валлона понятие “эмоция” тесно связано с понятием “движение”. У маленького, еще не говорящего ребенка движения тела уже могут свидетельствовать о психической жизни. По мнению А. Валлона, среди разных форм или функций движения одна прямо касается выражения эмоций - это тоническая или постуральная функция. Другая функция движения - кинетическая, или клоническая, направленная на внешний мир. Благодаря ей осуществляются локомоции, схватывание, манипуляции. В отличие от кинетических реакций, тонус, который проявляется в позах - это экспрессивное средство выражения собственных переживаний ребенка и его отношения к другим людям.

Период чистой импульсивности, недифференцированности движений ребенка сменяется эмоциональной стадией, когда, по образному выражению А.Валлона, само движение есть экстериоризированная эмоция. Дифференциация моторных функций наступает под влиянием поведения взрослого, удовлетворяющего потребности ребенка. Анализ дифференциации и координации движений как сложной системы взаимодействия моторных функций позволил А.Валлону выделить психомоторные типы развития ребенка, что составило основу дифференциальной психологии. Связь эмоции с движением показывает, что психика рождается из органических реакций, благодаря социальным запечатлениям.

Другой большой переход в онтогенезе психики - это переход от действия к мысли. По мнению А.Валлона, он возможен благодаря подражанию. А.Валлон подошел к анализу этого феномена диалектически. Для того, чтобы понять, как возможен переход от действия к мысли, от плана сенсомоторных приспособлений к плану сознания, нужно, по А.Валлону, найти такое условие, при котором первичная сенсомоторная слитность поведения и первичная слитность субъекта и объекта разрывается. Источник, который формирует план субъективности, план представления, лежит не во взаимоотношениях с физическим миром, а во взаимодействии с окружающими людьми: "Благодаря тому, что люди необходимо вступают в сотрудничество и общение друг с другом, у них развиваются действия особого рода - действия по подражанию, по образцу действия других людей. Эти действия отличаются от примитивных инстинктивно-подражательных реакций тем, что они строятся именно как действия по образцу, по социальной модели, которая усваивается, ассимилируется субъектом. Такого рода действия и замечательны тем, что, относясь к внешнему предметному миру, они, однако, формируются не в прямых взаимодействиях с ним, а в процессе общения и поэтому уже не выражают первичной слитности с ним, характерной для сенсомоторных приспособительных актов".

Таким образом, на примере имитации видна связь социума и психики ребенка. А.Валлон подчеркивает, что социум абсолютно необходим для маленького ребенка, неспособного ничего сделать самостоятельно. Реакции ребенка постоянно должны быть дополнены, поняты, проинтерпретированы взрослым человеком. Поэтому, считает А.Валлон, человеческий ребенок есть существо социальное на генетическом, биологическом уровне. Социальная природа человека не насаждается путем внешних влияний, социальное уже включено в биологию как абсолютная необходимость. Такой подход отличает концепцию А.Валлона от крайне биологизаторской концепции З.Фрейда (социального в природе человека нет) и от крайне социологической концепции Э.Дюркгейма (все в человеке социально, биология полностью отрицается).

Сравнивая концепции А.Валлона и З.Фрейда, известный французский психолог, ученик и последователь А.Валлона, Р.Заззо подчеркивает сходство и различие научных концепций З.Фрейда и А.Валлона. И для З.Фрейда, и для А.Валлона психика на всех своих уровнях порождается биологическими процессами. Оба - эволюционисты, которые описывают генезис психики; оба видят амбивалентность, конфликты, преодоление которых обеспечивает переход от органических структур к личности. Наконец, оба признают роль общества. Однако, здесь же коренится и глубокое различие. Роль общества для З.Фрейда

состоит в том, чтобы подавлять, обуздывать инстинктивные влечения. Для А.Валлона общество - это консубстанция организма, противопоставление индивида обществу невозможно. Иначе, чем З.Фрейд, А.Валлон понимает основу психической жизни: понятие сексуальности он заменяет понятием инфантильной эмоциональности.

А.Валлон никогда не отрицал роль созревания в развитии. По его мнению, созревание нервной системы создает последовательность типов и уровней активности. Но для созревания необходимо упражнение, и оно уже заключено в природе эмоций, моторики и имитации, в природе самого человеческого организма. Таковы, например, круговые реакции, впервые описанные Дж.М.Болдуином и подробно изученные Ж.Пиаже.

Согласно А.Валлону онтогенез не воспроизводит филогенез, как еще продолжал думать З.Фрейд. Для З.Фрейда путь развития предетерминирован самой жизнью: существует судьба, и судьба - это тело. Для А.Валлона не существует судьбы. Биология и общество - необходимые условия, но только лишь условия развития. Потребности новорожденного становятся потребностями другого, взрослого человека, и это открывает путь свободного и прогрессивного развития ребенка. Детство человека, безусловно, есть продукт эволюции, но оно объясняется также средой, в которой развивается ребенок. Благодаря новой технике, которая навязывает индивиду способность думать и чувствовать, ребенок находится на одном уровне с цивилизацией. Биогенетический закон не действует.

Концепция психического развития ребенка, созданная А.Валлоном, интересна тем, что в ней намечены стадии развития личности. Как уже было сказано, первые формы контакта ребенка со средой носят аффективный характер, последствием которого, по словам А.Валлона, служит “не сочувствие, а соучастие”. В этот период ребенок полностью погружен в свои эмоции, и, благодаря этому, он сливается с соответствующими ситуациями, которые вызывают эти реакции. Ребенок не способен воспринимать себя как существо, отличное от других людей, от каждого отдельного человека. Как же ребенок начинает различать то, что не принадлежит ему, что исходит извне?

Поведение ребенка в этот период показывает, что он постоянно чем-то занят: общается с другими детьми и взрослыми, играет, постоянно меняясь ролями с партнером. Но при этом он еще не может отличать действий партнера по игре от своих собственных. Все эти действия для ребенка остаются пока лишь двумя пригнанными друг к другу частями одного целого. А.Валлон иллюстрирует это многочисленными примерами.

К трехлетнему возрасту это слияние ребенка и взрослого, по словам А.Валлона, неожиданно исчезает, и личность вступает в тот период, когда потребность утверждать и завоевывать свою самостоятельность приводит ребенка ко многим конфликтам. Ребенок противопоставляет себя окружающим, невольно оскорбляет их, так как хочет испытать собственную независимость, собственное существование. Этот кризис, по мнению А.Валлона, необходим в развитии ребенка. “Если его стараются сгладить, он может проявляться у ребенка в мягкой снисходительности или известном чувстве ответственности. При сильном противодействии он может привести к обескураживающему безразличию или мщению исподтишка. Одерживая же победы слишком легко, ребенок становится склонныи к самовосхвалению, как бы забывая о существовании других и замечая

лишь самого себя". А.Валлон приводит исключительно интересные наблюдения, свидетельствующие о том, что с этого момента ребенок начинает осознавать свою внутреннюю жизнь. Важное условие для осознания себя - "присутствие ребенка перед зеркалом". "Удвоение тела - действие, благодаря которому осуществляется развитие психологического "Я" ребенка", - писал А.Валлон.

За фазой противопоставления окружающему следует, по А.Валлону, фаза более позитивного персонализма, проявляющаяся в двух разных периодах, которые характеризуются интересом ребенка к самому себе ("возраст грации") и глубокой, необратимой привязанностью к людям. Поэтому воспитание ребенка в этом возрасте "должно быть насыщено симпатией". Если в этом возрасте лишить ребенка привязанности к людям, то "он может стать жертвой страхов и тревожных переживаний, или у него наступит психическая атрофия, след от которой сохраняется в течение всей жизни и отражается на его вкусах и воле".

Период от семи до двенадцати-четырнадцати лет ведет личность к еще большей самостоятельности. С этого времени дети, наряду со взрослыми, стремятся к созданию своеобразного равноправного общества. "Теперь ребенок не оценивается по какому-либо одному признаку, который дает ему постоянное место в определенной группе людей. Напротив, ребенок постоянно перемещается из одной категории в другую. И это не просто фактическое положение, как было раньше, но положение, фиксируемое в понятии и осознаваемое. Ребенок узнает себя как средоточие различных возможностей". Осознание ребенком своей личности, по словам А.Валлона, находится в "категориальной фазе".

В подростковом возрасте "личность как бы выходит за пределы самого себя. Личность пытается найти свое значение и оправдание в различных общественных отношениях, которые она должна принять и в которых она кажется незначительной. Она сравнивает значимость этих отношений и измеряет себя ими. Вместе с этим новым шагом в развитии, - говорит А.Валлон, - заканчивается та подготовка к жизни, которую составляет детство".

Психическое развитие ребенка, переходя от этапа к этапу, представляет собой единство как внутри каждого этапа, так и между ними, поэтому, пишет А.Валлон, "фрагментарное изучение ребенка противоестественно". Такой подход к развитию требует соответствующего метода изучения. А.Валлон выявлял закономерности детского развития с помощью сравнительного патопсихологического метода, основанного на тонких наблюдениях нормы, различных отклонений и задержек развития. А.Валлон прямо признавал, что нормальный ребенок раскрывается в патологическом ребенке.

Анализ стадий развития личности в онтогенезе неизбежно приводит к новым вопросам, которые обсуждаются на протяжении полувека: почему организм, хорошо адаптированный на одной стадии развития, переходит к следующей? Каким образом развивающийся организм изменяется качественно и при этом сохраняет свою идентичность? Развитие - это скачкообразный или непрерывный процесс? Теоретические основания для ответа на эти вопросы содержатся в ортогенетической концепции Х.Вернера. Согласно словарному определению, **ортогенез** - теория развития живой природы, утверждающая, что эволюция живых организмов происходит в строго определенном направлении, признает идею изначальной целесообразности в природе. Ортогенетическая концепция в психологии пытается охватить в целом психическую жизнь и ее развитие. С

этой целью Х.Вернер осуществил сравнительный анализ разных направлений эволюции - филогенеза, онтогенеза, микрогенеза, этногенеза, патогенеза. Всюду, где есть жизнь, подчеркивал он, происходит рост и развитие, поэтому психология отдельной личности и человеческой расы, психология животного и ребенка, психопатология и психология особых состояний сознания имеют генетическую основу. Сравнение фактов, полученных в разных областях исследования, позволит, по мнению Х.Вернера, вывести общие законы развития, применимые для умственной жизни в целом.

Сравнительный анализ онтогенеза, патогенеза, микрогенеза восприятия (на материале теста Роршаха) позволил Х.Вернеру сделать вывод, согласно которому развитие психики подчиняется общим и формальным законам. Однако, кроме общих черт, существуют специфические различия в субстрате сравниваемых феноменов. По его мнению, ошибка Ст.Холла состоит в том, что он искал идентичные стадии в онто- и **социогенезе**, хотя на самом деле существует лишь параллелизм. Х.Вернер считал, что и критики теории рекапитуляции не правы, так как они полностью отрицают возможность сравнительной генетической психологии как науки. Как подчеркивал Х.Вернер, параллели указывают лишь на сходство сравниваемых психических структур в общем и чисто формальном смысле, а в специфических механизмах развития должны существовать глубокие различия. К их числу относится, например, то, что ребенок растет и его психическая жизнь находится в процессе изменения, а взрослые люди, даже в примитивных обществах, уже полностью развиты, и их умственная жизнь зафиксирована, закреплена традициями. Кроме этого, ребенок, как правило, развивается вне детского мира в чуждом ему мире взрослых, и то, кем он становится - результат "взаимодействия двух миров". Однако эти фундаментальные различия, подчеркивал Х.Вернер, не исключают возможности сходства и генетических параллелей.

Сравнительный анализ подтверждает, что все организмы рождаются с установленными на минимальном уровне видовыми функциональными структурами, которые позволяют им взаимодействовать со средой, чтобы ассимилировать опыт и стимуляцию. В противном случае они не могли бы развиваться. Организм активно все принимает и исследует свойства среды, благодаря этому возникает физиологическое и/или психическое развитие. Очевидно, что физиологические структуры могут только ассимилировать те свойства среды, для которых они имеют физиологические органы. Подобным же образом психологические структуры могут только ассимилировать ту информацию и тот опыт, для которых они имеют соответствующую психическую систему.

Таким образом, строение организма селективно определяет характер его взаимодействия и результат его опыта. Этот опыт закрепляется в функциональных структурах, которые были первоначальным источником взаимодействия. Именно такая обратная связь, по существу, ведет к качественному переходу от одной стадии к другой, более прогрессивной. В этом, по Х.Вернеру, заключается объективная причина развития: организация предшествующих стадий логически подразумевает, но не содержит в себе организацию последующих стадий. Так как организация на каждой стадии развития отличается от другой, то взаимодействие организма со средой меняется на протяжении жизни. Когда эти

взаимодействия благоприятны для организма, его организация остается стабильной. Когда же обратная связь от этих взаимодействий нарушает организм, тогда возникают условия для выведения его из равновесия, и возрастает возможность его функциональной и структурной реорганизации.

Ключом к процессу развития, к пониманию стабильности и изменению в концепции Х.Вернера служит идея взаимодействия, для описания которой он использует образ “актер - сцена”. Среда - это сцена, или объект для действия и развития организма, а организм - это актер, или субъект на этой сцене. Следовательно, организм не просто реагирует на среду, он - оператор на своей сцене. Поэтому анализ развития требует исследований закономерных изменений в соотношении “актер - сцена” или же во взаимоотношении “субъект - объект”, которые возникают в процессе прогрессивной или регрессивной эволюции.

Как утверждают Х.Вернер и его американский последователь Б. Каплан, в ходе развития возникает сдвиг во взаимодействии “сцена - актер” от сцены к актеру. На примитивной стадии развития “сцена”, или психологическая среда - это первый инициатор взаимодействия. Хотя функциональные структуры организма определяют форму его поведения, это все же сравнительно пассивная реакция на внешнюю стимуляцию. На более развитых стадиях развития организм становится первичным инициатором взаимодействий, он все больше предопределяет свое собственное поведение во взаимодействии. В этом смысле поведение “актера” становится спонтанным активным воздействием на среду. Организм все более самостоятелен в выборе и определении характера своих действий; и он все более и более создает само содержание сцены для удовлетворения своих нужд и целей.

Один из симптомов генетического сдвига в сфере отношений “актера” и “сцены”, отраженных в онтогенезе, - сдвиг от наивного восприятия к критической оценке событий. Сдвиг в доминанте развития от биофизического давления “сцены” к конструктивной активности субъекта проявляется, например, в прогрессивной дифференциации примитивных эгоцентрических связей. Как известно, эгоцентрические взаимосвязи глобальны, организм не различает между собой и средой. Примером может служить восприятие ребенком сновидений как внешних явлений. Отсутствие различия между видимым во сне и наяву обнаруживается также в психозе, в примитивном обществе, в состоянии **деперсонализации**. Все это - явление так называемой “генетической первобытности”.

Дифференциация примитивных взаимодействий в развитии сопровождается усилением интеграции актера со сценой. Усиление дифференциации между субъектом и объектом, естественно, означает, что организм все менее и менее зависим от конкретной ситуации, личность меньше связана со стимулом и меньше приводится в действие своим эмоциональным состоянием. Следствием такой свободы становится наиболее ясное понимание целей, возможность выработки замещающих средств и альтернативных целей. Появляется большая возможность для отсроченных и запланированных действий, что позволяет субъекту лучше сделать выбор и по-своему переделать ситуацию. Словом, он может манипулировать средой, а не только пассивно на нее откликаться. Следовательно, согласно Х.Вернеру, на более высоких ступенях развития наблюдается меньше тенденций объяснять мир исключительно с позиции собственных потребностей. Увеличивается оценка нужд других и понимание групповых целей.

Характеризуя общие направления умственного развития, Х.Вернер выделяет следующие показатели функционального и структурного изменения этого процесса. Это переходы от синкретичности к дискретности; от диффузности к отчетливости; от ригидности к гибкости и от лабильности к стабильности. Синкретичность, например, Х.Вернер видит во многих исходных примитивных системах умственной жизни: и в области эмоциональных процессов в период младенчества, и в области восприятия, и в процессах воображения, и в функционально недифференцированных субъект-объектных отношениях. Развитие, или ортогенез, по Х.Вернеру, заключается в возрастании функциональной дискретности, отчетливости, гибкости и стабильности как внутри системы, так и между системами.

Используя перечисленные формальные черты общего направления развития, Х.Вернер пытается дать сравнительную оценку уровней развития, чтобы показать, на относительно примитивном или довольно развитом уровне действует организм. Такая оценка должна включать в себя по крайней мере три фактора: определение наиболее характерных показателей процесса развития; определение системы действий, которые составляют анализируемое явление; анализ формы частной умственной операции, вовлеченной в создание явления. Согласно идеям Х.Вернера, диагноз нельзя построить только на основе наблюдений за частными проявлениями в диапазоне способностей данного организма. Любое психологическое явление при научном рассмотрении должно классифицироваться на основе целостной перспективы развития организма. Его место отнюдь не неизменно. Если возникает новая перспектива в развитии, тогда одно и то же умственное явление может быть приписано самым различным уровням. Это означает, что деятельность ребенка, необразованного взрослого или шизофреника нельзя отождествлять с деятельностью людей на примитивных стадиях развития; нельзя также считать деятельность взрослого (образованного нормального человека) соответствующей теоретически более развитым стадиям.

Сравнительный анализ умственного развития позволил Х.Вернеру выделить три стадии в прогрессивном конструктивизме биопсихологической эволюции. Это - сенсомоторное, перцептивное и умственное развитие.

Х.Вернером ясно не обозначаются ни теоретические границы между этими стадиями, ни формальные критерии для установления границ стадий. Однако, подчеркивается порядок их следования от предшествующих стадий сенсомоторного развития до их конечной кульминации в стадию созерцательных, умственных операций. Ортогенетическая взаимосвязь трех основных стадий такова, что наиболее развитые созерцательные системы иерархически интегрируют более примитивные сенсомоторные и интуитивные системы, при развитости всех трех систем в организме.

Основная теоретическая задача, решаемая Х.Вернером, - раскрыть сравнительное развитие каждой психологической стадии от ее наиболее примитивного появления до наиболее совершенных умозрительных форм. Согласно взглядам Х.Вернера, процесс развития - это переход от недифференцированного функционирования к дифференцированному, специализированному и иерархически интегрированному. Таков основной ортогенетический принцип Х.Вернера, из которого следует, что:

1. Стабильность поведения требует пластичности, гибкости ответа, чтобы

сохранить функциональное равновесие организма при изменчивых ситуациях. Однако гибкость не свойственна примитивной системе действий. Это значит, что примитивные системы никогда не смогут быть достаточны для адаптации.

2. Там, где в ходе развития возникают изменения, новая функция возникает вначале из старых существующих форм, но рано или поздно возникает движение к развитию новых форм, которые имеют более специфический характер: возникает форма, которая способна лучше обслуживать новую функцию, чем старая.

3. При развитии организма более примитивные системы не исчезают полностью, а становятся менее важными и менее заметными при более развитом функционировании организма. Их удельный вес меньше, так как более сложные системы приобретают все более господствующее положение в жизни организма.

4. Низкие уровни функционирования подчинены более развитым уровням, но они могут выходить на передний план при особых внутренних или внешних условиях (например, в состоянии сна, в патологическом состоянии, при интоксикации, в различных сложных жизненных условиях). В таких случаях можно увидеть регресс, частичное возвращение к примитивным формам функционирования, прежде чем произойдет переход к более высоким операциям. Это, согласно Х.Вернеру, соответствует диалектическому принципу спиральности в развитии.

Из ортогенетического принципа следуют также некоторые важные стратегические идеи относительно исследования психического развития.

1. Для того, чтобы начать изучение развития, нужна первоначальная теоретическая концепция - пусть предварительная, гипотетическая - относительно идеального конечного состояния или наиболее зрелой организации, которой может достичь организм в ходе своей жизни. Изменения в процессе развития не хаотические, а скорее направленные. Поэтому изучение и понимание процессов психического развития предполагает, согласно концепции Х.Вернера, четкое понимание финальной детерминации, то есть хорошее представление о состоянии умственного развития.

2. Другая стратегия состоит в исследовании первоначального психологического состояния организма. Оно является источником или материальной основой законов саморегуляции и адаптации первоначальных функциональных структур организма.

3. Первоначальная и наиболее развитая стадия психического развития составляет основу для промежуточных форм. По мнению Х.Вернера, два типа теоретического анализа - функциональный и структурный - ведут к сравнительному анализу психических явлений в разных вариантах, в которых протекает развитие.

Эволюция и взаимовлияние изложенных выше теоретических концепций и методов исследования развития человека в западной психологии отражены в таблице 1. Однако единая концепция детского развития так и не была создана. Существует ровно столько разнообразных концепций, сколько было крупных школ и направлений.

При большом разнообразии подходов к проблеме возрастного развития, степень проникновения в ее сущность определяется новыми методами исследования. Нетрудно проследить переход от наблюдения к констатирующему

Таблица 1

Классификация основных психологических школ в зарубежной возрастной психологии XX века в зависимости от центральной системы отношений, исследуемой в школе.

Человек - предмет	Человек - взрослый	Человек - общество
1) Теория рекапитуляции Ст.Холл (1844-1924)	1) Теория психоанализа. З.Фрейд. (1856-1939)	1) Эпигенетическая теория личности. Э.Эриксон. (1902-1994)
2) Нормативный подход. А.Гезелл (1880-1961) Л.Термен (1877-1956)	———	> 2) Нормативные исследования психического развития.
3) Теория трех ступеней. (1895-1982) К.Бюлер (1879-1963)	2) Детский анализ. Венская школа. А.Фрейд.	
4) Теория конвергенции двух факторов. В.Штерн (1874-1938)	3) Детский анализ. Английская школа. М.Клейн. (1882-1960)	3) Историческая психология детства. Ф.Ариес.
5) Структурная психология. К.Коффка (1886-1941)	4) Сравнительная генетическая психология. А.Валлон. (1879-1962)	4) Французская школа генетической психологии. 5) Этнопсихологические исследования детства. М.Мид и др.
6) Бихевиоризм. ДЖ.Уотсон (1878-1958) Э.Торндайк (1874-1949)	———	> 6) Теория социального научения.
7) Операциональная теория интеллекта. Ж.Пиаже (1896-1980)	———	> 7) Женевская школа генетической психологии.

эксперименту в его разнообразных проявлениях (поперечный срез, лонгитюд) и, далее, к сравнительному изучению развития в норме и патологии, в условиях разных культур, в прошлом и настоящем.

В процессе эволюции учений все глубже осмыслялась роль общества в развитии человека. Ранние теории рассматривали развитие человека в системе отношений "человек - предмет". З.Фрейд впервые показал, что развитие ребенка определяется противоречием между врожденными потребностями ребенка и ограничениями, которые общество накладывает на него через взрослого. Практически все современные теории рассматривают психическое развитие в системе отношений "человек - общество", что свидетельствует о постепенном преодолении биогенетического принципа.

Теория З.Фрейда, которая занимает центральное положение в этой схеме, связывает и определяет направление основных современных концепций развития личности за рубежом.

2.7. Онтогенез психики и личности человека с точки зрения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и теории деятельности

Становление и развитие отечественной возрастной психологии неразрывно связано с именем Л.С.Выготского. Вся его научная деятельность была направлена на переход психологии "от чисто описательного, эмпирического и феноменологического изучения явлений к раскрытию их сущности". Он ввел новый - экспериментально-генетический метод исследования психических явлений, так как считал, что "проблема метода есть начало и основа, альфа и омега всей истории культурного развития ребенка". Л.С.Выготский разработал учение о возрасте как о единице анализа детского развития. Он предложил иное понимание хода, условий, источника, формы, специфики и движущих сил психического развития ребенка; описал эпохи, стадии и фазы детского развития, а также переходы между ними в ходе онтогенеза; выявил и сформулировал основные законы развития ребенка. Без преувеличений можно сказать, что Л.С.Выготский сделал все, чтобы возрастная психология стала полноценной и подлинной наукой, имеющей свой предмет, метод и закономерности; он сделал все, чтобы эта наука смогла решать важнейшие практические задачи обучения и воспитания детей, по-новому подходить к проблемам возрастной нормативной диагностики психического развития.

Теория Л.С.Выготского не только опровергала заблуждения современных ему биологизаторских теорий развития, но и предостерегала будущие поколения ученых от бездумного заимствования чуждого научного мировоззрения. Л.С.Выготский писал: "Проблема развития является центральной и основной для всех областей действительности и для всех областей научного знания. Однако не всякое решение этой проблемы приближает нас к истинному пониманию объективной диалектики действительности. Этому истинному пониманию противостоят не только метафизические теории, отрицающие в корне саму идею развития, но и теории, проводящие ложные идеи развития".

К таким ложным идеям относятся прежде всего теории эмпирического эволюционизма, опасность возрождения которых постоянно ощущается в возрастной психологии на протяжении последних лет. Эмпирический характер

подобных теорий, писал Л.С.Выготский, "приводит к тому, что они теряют всякую теоретическую устойчивость, вбирая в себя и эклектически ассимилируя чужеродные элементы".

Центральной для всей истории отечественной психологии стала проблема сознания. Намечая программу изучения сознания, Л.С.Выготский отмечал, что загадки сознания, да и психики вообще, не обойти никакими уловками - ни методологическими, ни принципиальными.

Ученый определял область своего исследования как "вершинную психологию" (психологию сознания), которая противостоит двум другим - "поверхностной" (теории поведения) и "глубинной" (психоанализ). Он рассматривал сознание как "проблему структуры поведения".

Л.С.Выготский осуществил перестройку психологии на основе глубокого философского анализа. Для него были важны вопросы: каким образом человек в своем развитии выходит за пределы своей "животной" природы? Каким образом в процессе своей общественной жизни он развивается как культурное и трудящееся существо? Согласно Л.С.Выготскому, человек в процессе своего исторического развития возвысился до создания новых движущих сил своего поведения; только в процессе общественной жизни человека возникли, сложились и развились его новые потребности, а изначальные природные потребности человека претерпели глубокие изменения.

Заслуга ученого состоит в том, что он первым ввел исторический принцип в область возрастной психологии. "До сих пор, - писал Л.С.Выготский, - еще многие склонны в ложном свете представлять идею исторической психологии. Они отождествляют историю с прошлым. Изучать нечто исторически означает для них изучать непременно тот или иной из фактов прошлого. Это наивное понимание - видеть непроходимую грань между изучением историческим и изучением наличных форм. Между тем, историческое изучение просто означает применение категории развития к исследованию явлений. Изучать исторически что-либо - значит изучать в движении. Это и есть основное требование диалектического метода".

Каждая форма культурного развития, культурного поведения, считал он, уже продукт исторического развития человечества. Превращение природного материала в историческую форму есть всегда процесс сложного изменения самого типа развития, а отнюдь не простого органического созревания.

Все современные Л.С.Выготскому теории детского развития трактовали этот процесс с биологизаторской точки зрения. Убедиться в этом можно, рассмотрев таблицу 2, на которой показано, как самые крупные научные концепции отвечают на вопросы о таких параметрах детского развития, как его ход, условия, источник, форма, специфика, движущие силы.

С точки зрения Л.С.Выготского, все современные ему теории описывали ход детского развития как процесс перехода от индивидуального к социальному. Поэтому, центральной проблемой всей без исключения зарубежной психологии до сих пор остается проблема социализации, проблема перехода от биологического существования к социализованной личности.

Условия развития, с точки зрения большинства представителей западной психологии - наследственность и среда. Источник развития они ищут внутри индивида, в его природе. Однако главная черта всех концепций - это понимание

Таблица 2

Параметры развития ребенка и их понимание в разных научных концепциях

Психологи	Ход развития	Условия	Источники	Форма развития	Специфика развития	Движущие силы развития
Ст.Холл К.Бюллер Э.Торндайк	от индивидуального к социальному		внутри индивида: в его природе		разные формы концепции рекапитуляции:	преформизм
В.Штерн К.Коффка З.Фрейд Ж.Пиаже А.Бандура и др Э.Эриксон	(социализация)	наследственность и среда		приспособление	1.теория повторения 2.теория полезности 3.теория соответствия	конвергенция двух факторов
Л.С.Выготский А.Н.Леонтьев Д.Б.Эльконин П.Я.Гальперин В.В.Давыдов	от социального к индивидуальному (закон развития высших психических функций)	морфофизиологические особенности мозга и общение	вне индивида: среда	присвоение	развитие человека не подчиняется действию биологических законов, а подчиняется действию общественно-исторических законов	обучение деятельность

развития как приспособления человека к окружающей среде. В этом состоит их биологизаторская суть. В современных концепциях в основе развития человека также лежат, если не наследственные, то биологические процессы приспособления.

По Л.С.Выготскому, среда выступает в отношении развития высших психических функций в качестве источника развития, высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения ребенка, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка. Так, например, сначала речь - средство общения между людьми, но в ходе развития она начинает выполнять интеллектуальную функцию.

Л.С.Выготский подчеркивал, что отношение к среде меняется с возрастом, а, следовательно, меняется и роль среды в развитии. Он отмечал, что среду надо рассматривать не абсолютно, а относительно, так как влияние среды определяется переживаниями ребенка. Ученый ввел понятие ключевого переживания. Как позднее справедливо указывала **Л.И.Божович**, “понятие переживания, введенное Л.С.Выготским, выделило и обозначило ту важнейшую психологическую деятельность, с изучения которой надо начинать анализ роли среды в развитии ребенка; переживание представляет собой как бы узел, в котором завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств”.

Л.С.Выготский сформулировал ряд **законов психического развития человека**:

1. *Возрастное развитие имеет сложную организацию во времени:* свой ритм, который не совпадает с ритмом времени, и свой ритм, который меняется в разные годы жизни. Так, год жизни в младенчестве не равен году жизни в отрочестве.

2. *Закон метаморфозы в человеческом развитии:* развитие есть цепь качественных изменений. Ребенок не просто маленький взрослый, который меньше знает и меньше умеет, а существо, обладающее качественно отличной психикой.

3. *Закон неравномерности возрастного развития:* каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития. С этим законом связана гипотеза Л.С.Выготского о системном и смысловом строении сознания.

4. *Закон развития высших психических функций.* Первоначально они возникают как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии становятся внутренними индивидуальными функциями самого человека. **Отличительные признаки высших психических функций**: опосредованность, осознанность, произвольность, системность; они формируются прижизненно; они образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества; развитие высших психических функций связано с обучением в широком смысле слова, оно не может происходить иначе как в форме усвоения заданных образцов, поэтому это развитие проходит ряд стадий.

Специфика развития человека состоит в том, что оно подчиняется не действию биологических законов, как у животных, а действию общественно-исторических законов. Биологический тип развития происходит в процессе приспособления к природе путем наследования свойств вида и путем индивидуального опыта. У человека нет врожденных форм поведения в среде.

Его развитие происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности.

Условия развития позднее были более подробно описаны **А.Н. Леонтьевым**. Это морфо-физиологические особенности мозга и общение. Эти условия должны быть приведены в действие деятельностью субъекта. Деятельность возникает в ответ на потребность. Потребности также не являются врожденными, они формируются, причем первая потребность - потребность в общении со взрослым. На ее основе младенец вступает в практическое общение с людьми, которое позднее осуществляется через предметы и через речь.

По Л.С.Выготскому, движущая сила психического развития - обучение. Важно отметить, что развитие и обучение - разные процессы. По словам Л.С.Выготского, процесс развития имеет внутренние законы самовыражения. “Развитие, - пишет он, - есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях”.

Обучение, по Л.С.Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, а исторических особенностей человека. Обучение не тождественно развитию. Оно создает зону ближайшего развития, то есть вызывает у ребенка интерес к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале возможны для ребенка только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами. Затем, пронизывая весь внутренний ход развития, они становятся достоянием самого ребенка.

Л.С.Выготский осуществил экспериментальные исследования отношений между обучением и развитием. Это изучение житейских и научных понятий, исследование усвоения родного и иностранного языков, устной и письменной речи, зоны ближайшего развития.

Зона ближайшего развития - это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития. Этот уровень определяется с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Как пишет Л.С.Выготский, “зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития <...> Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день”.

Понятие зоны ближайшего развития имеет важное теоретическое значение и связано с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребенка.

Зона ближайшего развития - логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего

развития; после формирования он становится формой актуального развития субъекта.

Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. “Обучение только тогда хорошо, - писал Л.С.Выготский, - когда оно идет впереди развития”. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Применительно к школе это означает, что обучение должно ориентироваться не столько на уже созревшие функции, пройденные циклы развития, сколько на созревающие функции. Возможности обучения во многом определяются зоной ближайшего развития. Обучение, разумеется, может ориентироваться на уже пройденные циклы развития - это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на еще не созревшие функции, на зону ближайшего развития, что характеризует высший порог обучения. Между этими порогами и находится оптимальный период обучения. “Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития”, - писал Л.С.Выготский. Обучение с ориентацией на зону ближайшего развития может вести развитие вперед, ибо то, что лежит в зоне ближайшего развития, в одном возрасте преобразуется, совершенствуется и переходит на уровень актуального развития в следующем возрасте. Ребенок в школе осуществляет деятельность, которая постоянно дает ему возможность роста. Это помогает ему подняться как бы выше самого себя.

Как всякая ценная идея, понятие зоны ближайшего развития имеет большое практическое значение для решения вопроса об оптимальных сроках обучения, причем это особенно важно как для массы детей, так и для каждого отдельного ребенка. Зона ближайшего развития - симптом, критерий в диагностике умственного развития ребенка. Отражая область еще не созревших, но уже созревающих процессов, зона ближайшего развития дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития и на этой основе позволяет сделать научно обоснованный прогноз и практические рекомендации. Определение обоих уровней развития - актуального и потенциального - составляют вместе то, что Л.С.Выготский называл нормативной возрастной диагностикой в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. Важным следствием этой идеи можно считать и то, что зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей.

Одним из доказательств влияния обучения на психическое развитие ребенка служит гипотеза Л.С.Выготского о системном и смысловом строении сознания и его развития в онтогенезе. Выдвигая эту идею, Л.С.Выготский решительно выступал против функционализма современной ему психологии. Он считал, что человеческое сознание - не сумма отдельных процессов, а система, структура их. Развитие каждой функции зависит от того, в какую структуру она входит и какое место в ней занимает. Так, в раннем возрасте в центре сознания находится восприятие, в дошкольном возрасте - память, в школьном - мышление. Все остальные психические процессы развиваются в каждом возрасте под влиянием доминирующей в сознании функции. По мнению Л.С.Выготского, процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая обусловлена уровнем развития обобщений. Вход в сознание

возможен только через речь, и переход от одной структуры сознания к другой осуществляется благодаря развитию значения слова, иначе говоря - обобщению. Развитием обобщения и изменением смысловой структуры сознания можно непосредственно управлять. Формируя обобщение, переводя его на более высокий уровень, обучение перестраивает всю систему сознания. Поэтому, по словам Л.С.Выготского, "один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии" или "обучаем на копейку, а развитие получаем на рубль".

Высказанная в начале 30-х годов, эта гипотеза, обладавшая огромной потенциальной силой, имела ряд существенных недостатков. Во-первых, схема сознания, предложенная Л.С.Выготским, носила интеллектуалистический характер. В структуре сознания рассматривались лишь познавательные процессы, а развитие мотивационно-потребностной сферы сознательной личности оставалось за пределами внимания исследователя. Во-вторых, Л.С.Выготский сводил процесс развития обобщений к процессам речевого взаимодействия людей. Он неоднократно писал о единстве общения и обобщения: "самым замечательным из всех фактов, относящихся к развитию детского мышления, является положение, что в меру того, как развивается общение ребенка со взрослым, расширяется и детское обобщение, и наоборот". В этих положениях усматривалась переоценка Л.С.Выготским роли межличностного взаимодействия. Наконец, в-третьих, возрастная психология во времена Л.С.Выготского была исключительно бедна экспериментальными фактами, поэтому его гипотеза не была экспериментально подтверждена.

На протяжении многих лет гипотеза Л.С.Выготского оставалась гениально интуитивной. Преодоление недостатков и исторически обусловленных ограничений этой гипотезы отражает этапы становления отечественной возрастной психологии.

Первый шаг в развитии отечественной психологии был сделан уже в конце 30-х годов психологами Харьковской школы (А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, П.И.Зинченко, П.Я.Гальперин, Л.И.Божович и др.). Они показали, что в основе развития обобщений лежит не общение языкового типа, а непосредственная практическая деятельность субъекта. Исследования А.В.Запорожца (у глухих детей обобщения образуются в результате практической деятельности), В.И. Асина (то же самое у нормальных детей), А.Н.Леонтьева (исследование световой чувствительности руки и роль поисковой активности в этом процессе), **П.Я.Гальперина** (изучение различия вспомогательных средств животных и орудий человека) - позволили с разных сторон уточнить представление о том, что является движущей силой психического развития, позволили сформулировать тезис о значении деятельности в развитии человека.

Есть существенное различие между понятием "обучение" и понятием "деятельность". Понятие "обучение" подразумевает наличие внешнего принуждения человека. Понятие "деятельность" подчеркивает связь самого субъекта с предметами окружающей его действительности. Невозможна прямая "пересадка" знания прямо в голову субъекта, минуя его собственную деятельность. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, введение понятия "деятельность" переворачивает всю проблему развития, обращая ее на субъекта. По его словам, процесс формирования функциональных систем есть процесс, который производит сам субъект. Эти исследования открыли путь для нового объяснения детерминации

психического развития.

"Это не означает, что проблема была решена, но была найдена плоскость, где можно искать ее решение, - подчеркивал Д.Б.Эльконин, - плоскость экспериментальная". Никакое воздействие взрослого на процессы психического развития не может быть осуществлено без реальной деятельности самого субъекта. И от того, как эта деятельность будет осуществлена, зависит процесс самого развития.

Таким образом, исследования отечественных психологов открыли роль деятельности ребенка в его психическом развитии. И это был выход из тупика проблемы двух факторов. Процесс развития - это самодвижение субъекта благодаря его деятельности с предметами, а факторы наследственности и среды - это лишь условия, которые определяют не суть процесса развития, а лишь различные вариации в пределах нормы.

Следующий шаг в развитии возрастной психологии в нашей стране связан с ответом на вопрос о том, остается ли деятельность одной и той же на протяжении человеческого развития или нет. Он был сделан А.Н.Леонтьевым, углубившим разработку идеи Л.С.Выготского о ведущем типе деятельности.

Благодаря работам А.Н.Леонтьева, *ведущая деятельность* рассматривается как критерий периодизации психического развития, как показатель психологического возраста ребенка. Ведущая деятельность характеризуется тем,что в ней возникают и дифференцируются другие виды деятельности, перестраиваются основные психические процессы и происходят изменения психологических особенностей личности на данной стадии ее развития. Содержание и форма ведущей деятельности зависит от конкретных исторических условий, в которых протекает развитие человека. В современных общественно-исторических условиях, когда во многих странах дети охвачены единой системой общественного воспитания, ведущими в развитии ребенка становятся следующие виды деятельности: эмоционально-непосредственное общение младенца со взрослыми, орудийно-предметная деятельность ребенка раннего возраста, сюжетно-ролевая игра дошкольника, учебная деятельность в младшем школьном возрасте, интимно-личностное общение подростков, профессионально-учебная деятельность в ранней юности. Смена ведущих типов деятельности подготавливается длительно и связана с возникновением новых мотивов, которые формируются внутри ведущей деятельности, предшествующей данной стадии развития, и побуждают ребенка к изменению положения в системе отношений с другими людьми. Разработка проблемы ведущей деятельности в развитии человека - фундаментальный вклад отечественных ученых в возрастную психологию.

В многочисленных исследованиях А.В.Запорожца, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина была показана зависимость психических процессов от характера и строения внешней, предметной деятельности. Монографии, посвященные анализу основных типов ведущей деятельности в онтогенезе (в особенности книги В.В.Давыдова, Д.Б.Эльконина), стали достоянием мировой науки.

Изучение процессов становления и смены мотивов, приобретения и утраты деятельностью личностного смысла, было начато под руководством А.Н.Леонтьева и продолжено Л.И.Божович и ее сотрудниками. Вопрос о предметном, операциональном содержании деятельности разрабатывался в исследованиях

П.Я.Гальперина и его сотрудников. В них особо рассматривалась роль организации ориентировочной деятельности для формирования физических, перцептивных и умственных действий. Наиболее продуктивным направлением в отечественной возрастной психологии было изучение специфических особенностей перехода внешней деятельности во внутреннюю, закономерностей процесса интериоризации в онтогенезе.

Следующий шаг в развитии идей Л.С.Выготского был подготовлен работами П.Я.Гальперина и А.В.Запорожца, посвященными анализу строения и формирования предметного действия, выделению в нем ориентировочной и исполнительной частей. Так началось продуктивное исследование функционального развития психики ребенка, предсказанное Л.С.Выготским. Актуальным стал вопрос соотношения функционального и возрастного генеза психических процессов.

Разделяя эти идеи, Д.Б.Эльконин сделал исключительное по своей психологической глубине и прозорливости предположение. Он поставил вопросы: " Какой смысл имеют предметные действия ребенка?", "Для чего они служат?". Согласно его гипотезе, в процессе развития ребенка сначала должно происходить освоение мотивационной стороны деятельности (иначе предметные действия не имеют смысла!), а затем операционально-технической; в развитии можно наблюдать чередование этих видов деятельности.

В концепции Д.Б.Эльконина преодолевается один из серьезных недостатков зарубежной психологии - расщепление двух миров: мира предметов и мира людей. Д.Б. Эльконин показал, что это расщепление ложно. На самом деле человеческое действие двулико: оно содержит собственно человеческий смысл и операциональную сторону. Строго говоря, в человеческом мире не существует мира физических предметов, там безраздельно господствует мир общественных предметов, удовлетворяющих определенным способом общественно сформированные потребности. Даже предметы природы выступают для человека включенными в общественную жизнь, как предметы труда, как очеловеченная, общественная природа. Человек - носитель этих общественных способов употребления предметов. Отсюда способности человека - это уровень владения общественными способами употребления общественных предметов. Таким образом, всякий предмет содержит в себе общественный предмет. В человеческом действии всегда нужно видеть две стороны: с одной стороны, оно ориентировано на общество, с другой стороны, - на способ исполнения. Эта микроструктура человеческого действия, согласно гипотезе Д.Б.Эльконина, отражается и в макроструктуре периодов психического развития.

Он предлагает по-другому посмотреть на взаимоотношения ребенка и общества. Гораздо правильнее говорить о системе "ребенок в обществе", а не "ребенок и общество", чтобы не противопоставлять его социуму. Если рассматривать формирование личности ребенка в системе "ребенок в обществе", то радикально меняется характер взаимосвязи да и само содержание систем "ребенок - вещь" и "ребенок - отдельный взрослый", выделенных в европейской психологии как две сферы детского бытия. Д.Б.Эльконин показывает, что система "ребенок - вещь" по сути есть система "ребенок - общественный предмет", так как на первый план в предмете для ребенка выступают общественно выработанные действия, а не физические и пространственные

свойства объекта; последние служат лишь ориентирами для действий. При усвоении общественно выработанных способов действий с предметами и происходит формирование ребенка как члена общества.

Система “ребенок - взрослый” превращается, по Д.Б.Эльконину, в систему “ребенок - общественный взрослый”. Это происходит потому, что для ребенка взрослый - носитель определенных видов общественной деятельности. Взрослый осуществляет в деятельности определенные задачи, вступает при этом в разнообразные отношения с другими людьми и сам подчиняется определенным нормам. Эти задачи, мотивы и нормы отношений, существующие в деятельности взрослых, дети усваивают через воспроизведение или моделирование их собственной деятельности (например, в ролевой игре у дошкольников), конечно, с помощью взрослых. В процессе усвоения этих норм ребенок сталкивается с необходимостью овладения все более сложными, новыми предметными действиями.

Д.Б.Эльконин показывает, что деятельность ребенка в системах “ребенок - общественный предмет” и “ребенок - общественный взрослый” представляет единый процесс, в котором и формируется его личность. Другое дело, что “этот единый по своей природе процесс жизни ребенка в обществе в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на две стороны”.

Д.Б.Элькониным был открыт **закон чередования, периодичности разных типов деятельности**: за деятельностью одного типа ориентации в системе отношений следует деятельность другого типа, в котором происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия. Они и становятся причиной развития. Каждая эпоха детского развития построена по одному принципу. Она открывается ориентацией в сфере человеческих отношений. Действие не может дальше раз-
виваться, если оно не введено в новую систему отношений ребенка с обществом. Пока интеллект не поднялся до определенного уровня, не может быть новых мотивов.

Концепция Д.Б.Эльконина творчески развивает учение Л.С.Выготского, она преодолевает интеллектуализм его учения о системном и смысловом строении сознания. Она объясняет возникновение и развитие у ребенка мотивационно-потребностной сферы личности. Развивая идеи Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконин предложил рассматривать каждый психологический возраст на основе следующих критериев:

1. Социальная ситуация развития. Это та система отношений, в которую человек вступает в обществе.

2. Основной, или ведущий тип деятельности человека в этот период.

3. Основные новообразования развития. Важно показать, как новые достижения в развитии перерастают социальную ситуацию и ведут к ее “взрыву” - кризису.

4. Кризис. Кризисы - переломные точки на кривой возрастного развития, отделяющие один возраст от другого.

Ранее теория А.Н.Леонтьева показала деятельностный механизм формирования обобщений, отстранив некоторые идеи Л.С.Выготского о роли речевого общения, высказанные в свое время.

Развитие детской психологии Л.С.Выготским и его школой неразрывно связано с введением в научные исследования стратегии формирования психических процессов. Как подчеркивал Л.С.Выготский, эксперимент в психологии -модель реализации теоретической концепции. Для исследования того, как ребенок в ходе развития усваивает орудия и средства культуры, был разработан **экспериментально-генетический метод**, позволяющий раскрыть происхождение психического процесса. Принцип экспериментально-генетического метода состоит в том, что для исследования привлекаются дети, у которых отсутствует соответсвующий психический процесс, а затем, исходя из определенной гипотезы, недостающий процесс формируется в лаборатории. Он моделирует тот процесс, который происходит в жизни. Эта стратегия позволяет разобраться в том, что скрывается за переходами от одного уровня развития к другому, так как есть возможность этот переход экспериментально смоделировать.

3. ОНТОГЕНЕЗ И ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ЧЕЛОВЕКА

3.1. Гетерохронность и противоречия индивидуального развития человека

Индивидуальное развитие человека, как и всякого другого организма, есть онтогенез заложенной в нем филогенетической программой. Нормальная продолжительность человеческой жизни и последовательная смена фаз индивидуального развития строго определены этой программой и видовыми особенностями Homo sapiens. Зачатие, рождение, созревание, зрелость, старение, старость составляют основные моменты становления человеческого организма. В онтогенезе человека возникают и преодолеваются многие противоречия между наследственностью и средой, различными регуляторами жизнедеятельности, разными системами, органами и тканями в целостной структуре организма. Одним из существенных внутренних противоречий онтогенетической эволюции следует считать неравномерность развития различных систем и их регуляторов.

Естествознание, психология, медицина и педагогика накопили огромный фонд знаний о неравномерности и гетерохронности роста и дифференцировки тканей, костной и мышечной систем, различных желез внутренней секреции, основных отделов центральной нервной системы, анализаторских систем детей и подростков. В деталях известны явления гетерохронности общесоматического, полового и нервно-психического созревания. Сроки каждой из этих форм созревания расходятся весьма значительно, и вариативность их возрастает по мере приближения к зрелости.

Первоначально полагали, что неравномерность изменений и гетерохронность фаз развития - явления, специфические только для процессов роста и созревания. Однако опыт морфо-физиологического, биохимического и психофизиологического исследования процессов старения показал, что гетерохронность инволюционных процессов и неравномерность старения отдельных систем - имеют не меньшее значение для онтогенеза в целом, чем гетерохронность созревания.

Становление целостности организма и стабилизация его на определенном оптимальном для вида уровне в состоянии зрелости, зависящие от общих

эффектов созревания, сами определяют инволюционные процессы. Известно, что одним из важных факторов долголетия является наследственность, обнаруживаемая у нескольких поколений долгожителей, однояйцевых близнецов и т.д. Однако этот фактор не единственный, и всегда его действие так или иначе опосредуется условиями существования организма в среде обитания, характером воспитания и деятельности. Наибольшей индивидуальной изменчивостью под влиянием этих факторов обладают мозговые функции, особенно функции коры головного мозга. Среди этих функций, в свою очередь, самыми изменчивыми являются вербальные функции больших полушарий головного мозга, инволюция которых относится к числу наиболее поздних. Общее развитие жизнедеятельности связано с такими характеристиками использования, накопления и воспроизведения ресурсов организма, которые определяют долголетие и общую продолжительность жизни человека. Неравномерность процессов и гетерохронность смены состояний индивида, выражающие внутренние противоречия развития содержат различные возможности жизни - от преждевременного старения до долголетия.

Исследование этих возможностей составляет одну из главных задач **геронтологии** – науки о старении, старости и долголетии человека. Эта новая наука всесторонне изучает геронтогенез и обнаруживает явления старения одних органов и функций в глубокой старости, а некоторых не только в зрелом возрасте, но и в юности. Далеко не всегда можно объяснить подобную гетерохронность инволюционных процессов генетическими и вообще биологическими причинами. Поэтому геронтология уделяет большое внимание исследованию образа жизни и режима долгожителей, нравственных привычек (привязанностей и вкусов), взаимоотношений в семье и в других общностях, трудового опыта, профессий и т.д. Все это выходит далеко за пределы самого онтогенеза как реализации филогенетической программы в развитии индивида. Можно сказать, что геронтология изучает не только онтогенез, но и жизненный путь человека, печать которого накладывается на онтогенетические фазы, особенно на зрелость, старение и старость.

Жизненный путь человека - это процесс формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения. Вместе с тем, фазы жизненного пути датируются историческими событиями, сменой способов воспитания, изменениями образа жизни и системы отношений, суммой ценностей и жизненной программой - целями и смыслом жизни, которыми данная личность владеет. Фазы жизненного пути накладываются на возрастные стадии онтогенеза, причем в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути, например, дошкольное и школьное детство. Практически ступени общественного воспитания, образования и обучения, составляющие совокупность подготовительных фаз жизненного пути, формирования личности, стали определяющими характеристиками периодов роста и созревания индивида.

В процессе общественного воспитания и образования, т.е. в процессе формирования людей данного поколения, складываются “типичные характеры эпохи”, социально ценные свойства поведения и интеллекта, основы мировоззрения и готовность к труду. Индивидуальная изменчивость всех этих свойств человека как личности определяется взаимодействием основных

компонентов статуса (экономического, правового, семейного, школьного и т.д.), сменой ролей и систем отношений в коллективах (макро- и микрогруппах), в общем социальном становлении человека. Соответственно характеру этого взаимодействия развитие отдельных свойств происходит неравномерно, в каждый отдельный момент - гетерохронно. Внутренняя противоречивость развития личности, проявляющаяся в неравномерности и гетерохронности смены ее общественных функций, ролей и состояний, является фактором, усиливающим внутреннюю противоречивость онтогенетической эволюции.

Особое значение имеет специфическое влияние социального развития личности на интенсификацию вербальных, речемыслительных процессов мозговой деятельности человека. Однако, такое влияние процесса становления личности на онтогенетическую эволюцию индивида возникает на определенной стадии онтогенеза и возрастает по мере накопления личностью жизненного опыта и социальной активности. Это и понятно, поскольку становление личности наступает намного позже, чем индивида.

Исходный момент онтогенеза - зигота и весь процесс эмбриогенеза с его двумя фазами (эмбриона и плода), переход филогении в онтогению и есть начало индивида, особенности которого можно усматривать в механизме наследственности и сохранения видового генетического кода. Таким образом, возникновение индивида не есть одномоментный акт его творения родительской парой; оно имеет более глубокие истоки в филогении и наследственности, передающиеся через родительскую пару. Кроме того, формирующийся индивид претерпевает ряд метаморфоз в утробный период жизни. Следовательно, индивид “начинается” задолго до рождения, и уже новорожденный имеет определенную историю развития.

Установлено, что с первых недель жизни весьма интенсивно, причем с нарастающей скоростью, образуется масса сенсомоторных навыков и механизмов поведения, ориентации в окружающем мире и общения с людьми. Однако все это происходит в определенных условиях воспитания, оздоровительно-гигиенических забот о родившемся человеке не только матери и отца, но и других близких к ним людей. Одним из показателей социального прогресса является превращение таких забот из частного дела семьи в дело всего общества.

Именно благодаря этому во многих странах понизилась детская смертность (наиболее распространенная в раннем детстве) и, как следствие, увеличилась средняя продолжительность жизни человека. Низкие индексы средней продолжительности жизни человека в слаборазвитых странах являются следствием прежде всего высокой смертности детей в раннем возрасте и отсутствия благоприятных экономических и воспитательно-оздоровительных условий. С момента рождения человек зависит от социальных условий существования, воспитания и оздоровления, формируется как одушевленное существо, психическая эволюция которого является не менее, а быть может, и более важным, чем физическая, показателем нормальности онтогенетического развития и готовности к человеческим механизмам поведения (прямохождению, артикуляции и моторной речи вообще, социальным контактам, предметной деятельности в форме игры и т.д.).

Однако обе эти характеристики - социальная обусловленность развития и наличие сложного, индивидуально приобретенного нервно-психического аппарата поведения

- еще недостаточны для утверждения, что новорожденный или младенец - личность, что становление личности - это моменты рождения, гуления, лепета, появления первых избирательных реакций на человека и т.д. Нельзя считать более убедительным доказательством и тот факт, что типологические свойства нервной системы и темперамент, равно как и задатки, считающиеся так называемой природной основой личности, проявляются в эти периоды достаточно явно. Все эти генотипически обусловленные свойства человека первоначально существуют независимо от того, какая личность, с какими наборами социальных характеристик будет ими обладать. Можно считать установленным, что на основе самых различных типов нервной системы может быть сформирован один и тот же тип характера, равно как контрастные характерологические свойства могут обнаружиться у людей с одним и тем же типом нервной системы. Лишь в ходе развития формирующегося человека эти свойства включаются в общую структуру личности и ею опосредуются.

На первых порах формирования личности нейродинамические свойства влияют на темпы и направления образования личностных свойств человека. Однако сами личностные свойства связаны с современным для данного общества и народа укладом жизни, с историей общественного развития, особенно с историей культурного, политического и правового развития, определившей становление современного образа жизни.

Человек, родившийся в определенном месте данной страны в семье, занимающей определенное положение в обществе, родители которого обладают тем или иным экономическим, политическим и правовым статусом (соотношение прав и обязанностей), формируется в этих специально заданных условиях, определяющих исходный, начальный момент его жизненного пути. Формирование ребенка как личности происходит в зависимости не только от статуса семьи, который он застает сложившимся, но и от освоения его родителями с момента
рождения ребенка новых для них семейных ролей. Духовная атмосфера семьи - относительное согласие или напряженность во взаимоотношениях, близость родителей к ребенку, общность стратегии и тактики воспитания - зависит в большей степени от этих социальных функций и ролей родителей, чем от статуса семьи, ее положения в обществе.

Формирование начальных свойств личности связано с образованием постоянного комплекса социальных связей, регулируемых нормами и правилами, освоением средств общения с их знаковым аппаратом (прежде всего словарным составом и грамматическим строем языка), предметной деятельности с ее социальной мотивацией, осознанием семейных и других ролей. Подобно тому, как возникновение индивида - долгий и многофазный процесс эмбриогенеза, так и становление личности - долгий и многофазный процесс ранней социализации индивида, наиболее интенсивно протекающей на втором-третьем годах жизни человека.

В дальнейшем становление свойств личности протекает неравномерно и гетерохронно, соответственно последовательности усвоения ролей и смены позиций ребенка в обществе. Эта гетерохронность личностного формирования накладывается на гетерохронность созревания индивида и усиливает общий эффект разновременности основных состояний человека.

Бесспорно, точки отсчета для начала онтогенеза и истории личности

разделены многими месяцами жизни и существенно различными факторами. “Личность” всегда моложе “индивида” в одном и том же человеке; история личности, или жизненный путь (биография), хотя и отмечается датой рождения, однако начинается много позже. Основными ранними ее вехами является поступление ребенка в детский сад, и, что особенно важно, в школу, что обусловливает более обширный круг социальных связей и включение в систему институций и общностей, свойственных современности.

Становление человека как личности связано с относительно высоким уровнем нервно-психического развития, что является необходимым внутренним условием этого становления. Под влиянием социальной среды и воспитания складывается определенный тип отражения, ориентации в окружающей среде и регуляции движения у ребенка, вырабатывается сознание, т.е. самое общее свойство человека как субъекта познания.

Еще до самостоятельного передвижения и активной речи складываются необходимые для предметной деятельности сенсомоторная структура и наиболее общие типы предметных действий рук. Одновременно со свойствами субъекта познания формируются свойства субъекта деятельности. На оба вида новых свойств (непосредственно детерминированных свойствами предметного мира, объективными свойствами и предметной деятельностью) огромное влияние оказывает комплекс социальных связей, из которого берет начало личность.

Социальное формирование человека не ограничивается формированием личности - субъекта общественного поведения и коммуникаций. Социальное формирование человека - это вместе с тем образование человека как субъекта познания и деятельности, начиная с игры и учения, заканчивая трудом, если следовать известной классификации видов человеческой деятельности. Переход от игры к учению, смена различных видов учения, подготовка к труду в обществе и т.д. - это одновременно стадии развития свойств субъекта познания и деятельности, изменения социальных позиций.

Различные характеристики формирующегося человека проявляются в несовпадениях мотивов общественного поведения и познавательных интересов, в относительном обособлении нравственных, эстетических и гностических ценностей, в различиях между тенденциями личности и ее потенциями как субъекта познания и деятельности.

Не менее трудным, чем объективное определение “начала” индивида, личности, субъекта и гетерохронности всех этих состояний, является объективное определение критериев зрелости человека. Не случайно именно эти трудности привели в современной психологической литературе к замене понятия “зрелость” понятием “взрослость” (в англо-американской литературе зрелость обозначается как “Maturity”, взрослость - как “Adulthood”) с тем, чтобы избежать многих осложнений, считающихся подчас неодолимыми.

Зрелость (взрослость) человека как индивида - соматическая и половая - определяется биологическими критериями. Сравнительно с другими приматами, человек обладает лишь большим диапазоном индивидуальной изменчивости моментов завершения соматического и полового созревания, наступления физической зрелости. Однако если у всех животных, включая приматов, физическая зрелость означает зрелость всего организма - его жизнедеятельности и механизмов поведения, то у человека нервно-психическое развитие не

укладывается в рамки физической зрелости. Интеллектуальное развитие, неразрывно связанное с образованием, имеет свои критерии умственной зрелости, связанные с определенным уровнем знаний, свойственных данной системе образования в данную историческую эпоху.

Как сама умственная зрелость, так и критерии ее определения - исторические. В еще большей мере таковыми являются многочисленные явления гражданской зрелости, с наступлением которой человек становится полностью юридически дееспособным лицом, субъектом гражданских прав (например, избирательных), политическим деятелем и т.д. Все эти феномены варьируют в зависимости от общественно-экономической формации, классовой структуры общества, национальных особенностей и традиций и т.д. и ни в коей мере не зависят от физического развития человека. В общественной жизни важное значение имеет определение трудовой зрелости, т.е. полного объема трудоспособности, критерии которой в большой мере связаны с учетом физического и умственного развитий.

Следовательно, наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская), субъекта познания (умственная зрелость) и труда (трудоспособность) во времени не совпадает, и подобная гетерохронность зрелости сохраняется во всех формациях.

Еще более выражена разновременность моментов, характеризующих финал человеческой жизни. Таким финалом для индивида является смерть, с которой, разумеется, прекращается всякое материальное существование всех других состояний человека как личности и субъекта деятельности. Однако историческая личность и творческий деятель, оставившие потомкам выдающиеся материальные и духовные ценности, т.е. активные субъекты познания и труда, обретают социальное бессмертие, идеальная форма существования которого оказывается реальной силой общественного развития.

Но нас в большей мере, чем бессмертие, интересует парадокс завершения человеческой жизни. Парадокс этот заключается в том, что во многих случаях те или другие формы человеческого существования прекращаются еще при жизни человека как индивида, т.е. их “умирание” наступает раньше, чем “физическое одряхление” от старости. Такое состояние имеет место тогда, когда человек сам развивается в направлении растущей социальной изоляции, постепенно отказываясь от многих функций и ролей в обществе, используя свое право на социальное обеспечение. Постепенное освобождение от обязанностей и связанных с ними функций приводит к деформации структуры личности.

Научные данные о долгожителях свидетельствуют о том, что одной из их характеристик является живая связь с современностью, а не социальная изоляция, сопротивление внешним и внутренним условиям, благоприятствующим такой изоляции (почти полное отсутствие сверстников в своей среде, резкое понижение зрения и слуха и т.д.). В таких случаях сохранность личности обеспечивается до самой смерти человека, даже если она наступает после ста лет жизни.

По сравнению с долгожителями с сохранившейся личностью некоторые “начинающие” пенсионеры в 60-65 лет кажутся одряхлевшими, страдающими от образовавшихся вакуумов и чувства социальной неполноценности. С этого возраста для них начинается драматический период умирания личности. Явления деперсонализации такого рода приводят к функциональным нервным и сердечно-сосудистым, в общем, к психогенным заболеваниям.

Следует отметить, что подобные явления, которые можно назвать

деформацией личности, возникают обычно в связи с прекращением профессиональной деятельности в той или иной области общественной жизни, производства и культуры. Иначе говоря, такая деформация - последствие коренного изменения образа жизни и деятельности, статуса и ролей человека в обществе, главнейшей из которых является участие в трудовой деятельности, созидание материальных и духовных ценностей. Внезапное блокирование всех потенциалов трудоспособности и одаренности человека с прекращением многолетнего труда не может не вызвать глубоких деформаций в структуре личности.

В последние десятилетия человеческой жизни гетерохронность состояний личности и субъекта уменьшается, а их взаимозависимость во времени усиливается. Но тем более возрастает дистанция между ними и временными характеристиками человека как индивида, т.е. возрастом, на поздней стадии онтогенеза. Та или иная степень сохранности, деградации или полного одряхления является функцией не только возраста, но и социально-трудовой активности, т.е. продуктом не только онтогенетической эволюции, но и жизненного пути человека как личности и субъекта деятельности.

Эти формы существования и развития человека, изменяющиеся в разные периоды человеческой жизни, характеризуются специфическими комплексами психофизиологических особенностей. Противоречия между этими формами с их различными психофизиологическими характеристиками не могут отвлекать нас от единства человека во всей множественности его состояний и свойств. Это единство представлено в исторической природе человека, взаимопроникновении социального и биологического, социальной детерминации биофизиологических механизмов развития, слиянии натурального и культурного развития человека в его психической эволюции, в развитии индивидуального сознания. Общим эффектом этой интеграции всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности является индивидуальность, с ее целостной организацией и саморегуляцией. Самосознание и “я”, характер и талант человека с их неповторимостью - все это самые поздние продукты его развития.

Образование индивидуальности и обусловленное ею единое направление развития индивида, личности и субъекта в общей структуре человека стабилизируют эту структуру и являются важными факторами высокой жизнеспособности и долголетия.

Фазное протекание целостного жизненного цикла, охватывающего процесс индивидуального развития от рождения до смерти, есть последовательная смена моментов становления, эволюции и инволюции индивида. Эта развертывающаяся цепь изменений является одним из фундаментальных эффектов необратимости времени, действия “стрелы времени”.

Общая продолжительность жизни как первая характеристика возраста дополняется второй его характеристикой - необратимой сменой фаз индивидуального развития, а затем третьей - длительностью каждой отдельной фазы.

Возрастные изменения в динамике жизненного цикла содержат оба параметра времени - длительность бытия и временную последовательность смены фаз. В современной возрастной психологии далеко не всегда учитывается эта взаимосвязь параметров времени. Широко распространенные в ней принципы конструирования возрастных симптомокомплексов, относящихся к отдельному периоду человеческой жизни, представляют собой абстрагирование от целостного хода исторического развития с его “стрелой времени” и своего

рода консервацию в статистических показателях динамики возрастных преобразований. Путем известного обособления отдельной фазы жизни от реального хода смены фаз в индивидуальном развитии, теоретически возможно отделить один параметр времени от другого (длительность данного состояния или фазы от временной последовательности фаз жизни).

Однако человек не "монтируется" из отдельных возрастов как своеобразных блоков развития с присущей каждому из них длительностью протекания. Внутри любого предшествующего периода складываются ресурсы и резервы последующего развития, за каждым из отдельных периодов жизни, говоря словами А.А.Ухтомского, скрыта история системы. Благодаря воспитанию и другим целенаправленным формам социального управления индивидуальным развитием обеспечивается перспективная ориентация этого развития на последующие годы, подготовленная, разумеется, филогенетической программой онтогенетической эволюции человека. Все последующие фазы развития преемственно связаны с предшествующими, причем не только со смежными, но и с весьма отдаленными, начиная с раннего детства.

Речь идет, следовательно, о генетических связях в индивидуальном развитии, о противоречивых переходах между фазами этого развития, которые носят то плавный и постепенный, то скачкообразный и конфликтный характер. Подход к индивидуальному развитию как к совокупности генетических связей между разнопорядковыми фазами развития человека является наиболее ценным не только для психологии, но и для естествознания. Этот подход связан с новейшим пониманием организма как целостной, саморегулирующейся системы.

3.2. Возрастная периодизация жизненного цикла человека

Для понимания жизненного цикла человека необходимо определение последовательной смены состояний развития, однонаправленности и необратимости времени жизни, т.е. топологическая характеристика этого времени. Вместе с тем следует учитывать длительность существования индивида, определяемую общей продолжительностью жизни всех индивидов данного вида, - метрическую характеристику жизненного цикла и его отдельных моментов. Обе эти характеристики представлены, например, в международной схеме возрастной периодизации (таблица 3).

Таблица 3

Международная схема возрастной периодизации

Периоды развития	Продолжительность
Новорожденные	1-10 дней
Грудной ребенок	10 дней-1 год
Раннее детство	1-2 года
Первый период детства	3-7 лет
Второй период детства	8-12 для мальчиков 8-11 для девочек
Подростковый возраст	13-16 для мальчиков 12-15 для девочек
Юношеский возраст	17-21 для мужчин 16-20 для женщин

Средний возраст:	
первый период	22-35 для мужчин 21-35 для женщин
второй период	36-60 для мужчин 36-55 для женщин
Пожилые люди	61-75 для мужчин 55-75 для женщин
Старческий возраст	74-90 для обоих полов
Долгожители	Старше 90 лет.

В антропологии и психофизиологии, педиатрии и геронтологии чаще используются более специальные классификации периодов роста и созревания, с одной стороны, и инволюционных периодов, с другой. Одна из наиболее полных психологических классификаций возрастных периодов представлена американским психологом Э.Эриксоном.

В своих взглядах на развитие Э.Эриксон придерживался так называемого эпигенетического принципа: генетической предопределенности стадий, которые в своем личностном развитии обязательно проходит человек от рождения до конца своих дней. Это такие стадии как:

1. Раннее младенчество (от рождения до 1 года).
2. Позднее младенчество (от 1 года до 3 лет).
3. Раннее детство (около 3-5 лет).
4. Среднее детство (от 5 до 11 лет).
5. Половое созревание, отрочество и юность (от 11 до 20 лет).
6. Ранняя взрослость (от 20 до 45 лет).
7. Средняя взрослость (от 40-45 до 60 лет).
8. Поздняя взрослость (свыше 60 лет).

На каждой стадии развития Э.Эриксон выделяет нормальную и аномальную линии развития. Так, на первой стадии в первом случае это: доверие к людям, взаимная любовь, привязанность, взаимное признание родителей и ребенка, удовлетворение тяги детей к общению и другие жизненно важные потребности. Во втором случае это: недоверие к людям как результат плохого обращения матери с ребенком, игнорирование, пренебрежение им, лишение любви; слишком раннее или резкое отлучение ребенка от груди, его эмоциональная изоляция. На второй стадии это: самостоятельность, уверенность в себе; ребенок смотрит на себя как на самостоятельного, отдельного, но еще зависимого от родителей человека. С другой стороны - сомнения в себе и гипертрофированное чувство стыда; ребенок ощущает свою неприспособленность, сомневается в своих способностях, испытывает лишения, недостатки в развитии элементарных двигательных навыков, например хождения; у него слабо развита речь, имеется сильное желание скрыть от окружающих людей свою ущербность. На третьей стадии это: любознательность и активность, живое воображение и заинтересованное изучение окружающего мира, подражание взрослым, включение в полоролевое поведение. С другой стороны - пассивность и безразличие к людям, вялость, отсутствие инициативы, инфантильное чувство зависти к другим детям, подавленность и уклончивость, отсутствие признаков полоролевого поведения. На четвертой стадии это: трудолюбие, выраженное

чувство долга и стремление к достижению успехов, развитие познавательных и коммуникативных умений и навыков, постановка перед собой и решение реальных задач; нацеленность игры и фантазии на лучшие перспективы, активное усвоение инструментальных и предметных действий, ориентированность на задачу. С другой стороны - чувство собственной неполноценности, слаборазвитые трудовые навыки, избегание сложных заданий, ситуаций соревнования с другими людьми; острое чувство собственной неполноценности, обреченности на то, чтобы всю жизнь оставаться посредственностью; ощущение временного "затишья перед бурей", или периодом половой зрелости, конформность, рабское поведение, чувство тщетности прилагаемых усилий при решении разных задач. На пятой стадии это: жизненное самоопределение; развитие временной перспективы - планов на будущее; самоопределение в вопросах: каким быть? и кем быть?; активный поиск себя и экспериментирование в разных ролях; учение; четкая половая поляризация в формах межличностного поведения; становление мировоззрения; взятие на себя лидерства в группах сверстников и подчинение им при необходимости. С другой стороны - путаница ролей; смещение и смешение временных перспектив: появление мыслей не только о будущем и настоящем, но и о прошлом; концентрация душевных сил на самопознании, сильно выраженное стремление разобраться в самом себе в ущерб развитию отношений с внешним миром и людьми; полоролевая фиксация; потеря трудовой активности; смешение форм полоролевого поведения, ролей в лидировании; путаница в моральных и мировоззренческих установках. На шестой стадии это: близость к людям; стремление к контактам с людьми, желание и способность посвятить себя людям; рождение и воспитание детей; любовь и работа; удовлетворенность личной жизнью. С другой стороны - изоляция от людей; избегание людей, особенно близких,интимных отношений с ними; трудности характера, неразборчивые отношения и непредсказуемое поведение; непризнание, изоляция и первые симптомы отклонений в психике, душевных расстройств, возникающих под влиянием якобы существующих и действующих в мире угрожающих сил. На седьмой стадии это: творчество; продуктивная и творческая работа над собой и с другими людьми; зрелая, полноценная и разнообразная жизнь; удовлетворенность семейными отношениями и чувство гордости за своих детей; обучение и воспитание нового поколения. С другой стороны - застой; эгоизм и эгоцентризм; непродуктивность в работе; ранняя инвалидность; всепрощение себя и исключительная забота о самом себе. На восьмой стадии это: полнота жизни; постоянные раздумья о прошлом, его спокойная, взвешенная оценка; принятие прожитой жизни такой, какая она есть; ощущение полноты и полезности прожитой жизни; способность примириться с неизбежным; понимание того, что смерть не страшна. С другой стороны - отчаяние; ощущение того, что жизнь прожита зря, что времени осталось слишком мало, что оно бежит слишком быстро; осознание бессмысленности своего существования, потеря веры в себя и в других людей; желание прожить жизнь заново, стремление получить от нее больше, чем было получено; ощущение отсутствия в мире порядка, наличия в нем недоброго неразумного начала; боязнь приближающейся смерти.

Наиболее существенный вклад Э.Эриксона в теорию личностного развития состоит в выделении и описании восьми жизненных психологических кризисов,

неизбежно наступающих у каждого человека:

1. Кризис доверия - недоверия (в течение первого года жизни).

2. Автономия в противоположность сомнениям и стыду (в возрасте около 2-3 лет).

3. Появление инициативности в противовес чувству вины (примерно от 3 до 6 лет).

4. Трудолюбие в противоположность комплексу неполноценности (возраст от 7 до 12 лет).

5. Личностное самоопределение в противоположность индивидуальной серости и конформизму (от 12 до 18 лет).

6. Интимность и общительность в противовес личностной психологической изолированности (около 20 лет).

7. Забота о воспитании нового поколения в противоположность “погружению в себя” (между 30 и 60 годами).

8. Удовлетворенность прожитой жизнью в противоположность отчаянию (старше 60 лет).

Становление личности в концепции Э.Эриксона понимается как смена этапов, на каждом из которых происходит качественное преобразование внутреннего мира человека и радикальное изменение его отношений с окружающими людьми. В результате этого он как личность, приобретает нечто новое, характерное именно для данного этапа развития и сохраняющееся у него (по крайней мере в виде заметных следов) в течение всей жизни.

Возраст человека, как и человек в целом, есть взаимопроникновение природы и истории, биологического и социального, конвергенция которых выражается в отдельной фазе человеческой жизни и в генетических связях между фазами. Поэтому возрастные изменения тех или иных свойств человека являются одновременно онтогенетическими и биографическими; по этим изменениям можно судить не только об отдельных психосоматических и социально-психологических сдвигах, но и об их динамических соотношениях. В этом смысле фактор возраста, о котором говорится во многих исследованиях, является суммой разнородных влияний роста, общесоматического, полового и нервно-психического созревания и других явлений органического развития, конвергируемого в условиях воспитания с культурным развитием как освоением общественного опыта, исторически сложившихся знаний и правил деятельности.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Составьте логическую схему базы знаний по теме юниты.

2. В первой колонке таблицы дается понятие, во второй - его определение. Необходимо установить соответствие и дать правильное определение понятиям.

1	Возрастная психология	Сфера знаний, содержащая информацию о законах возрастного преобразования психологии человека.
2	Объект возрастной психологии	Определенное соотношение условий социальной сферы и внутренних условий формирования личности.
3	Предмет возрастной психологии	Изучение психологических закономерностей обучения и воспитания.
4	Предмет педагогической психологии	Законы, закономерности, тенденции изменения психики, поведения, жизнедеятельности и личности человека в процессе его жизни.
5	Психология развития	Отрасль психологической науки, изучающая возрастную динамику психики человека, онтогенез психических процессов и психологических качеств личности развивающегося человека.
6	Возраст	Возрастные изменения психики, поведения, жизнедеятельности и личности человека.
7	Социальная ситуация развития	Конкретная, относительно ограниченная во времени ступень психологического развития.
8	Возрастные кризисы	Внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые влияют на развитие, направляя его ход, формируя динамику и определяя конечные результаты.
9	Движущие силы психического развития	Приобретение нового опыта.
10	Условия развития	Особые, относительно непродолжительные по времени периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями.
11	Законы психического развития	Сведение сложного к простому.
12	Проблемы возрастной психологии	Учение о несводимости высших форм поведения к низшим.
13	Витализм	Содержащие противоречие, трудноразрешимые в науке вопросы, на которые невозможно в настоящее время получить однозначный и бесспорный ответ.

14	Механицизм	Общие и частные закономерности, с помощью которых можно описать психическое развитие человека.
15	Научение	Факторы, определяющие собой поступательное развитие человека, направляющие его, содержащие энергетические и побудительные источники развития.
16	Зона ближайшего развития	Переломная точка на кривой возрастного развития, отделяющая один возраст от другого
17	Социальная ситуация развития	Деятельность, в которой возникают и дифференцируются другие виды деятельности, перестраиваются основные психические процессы.
18	Кризис развития	Процесс формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения.
19	Ведущая деятельность	Наука о старении, старости и долголетии человека.
20	Жизненный путь человека	Система отношений, в которую человек вступает в обществе.
21	Экспериментально-генетический метод	Метод исследования, предполагающий участие детей, у которых отсутствует соответствующий психический процесс, формирующийся затем в лабораторных условиях.
22	Геронтология	Расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития.

3. Допишите недостающие понятия:

3.1. Разделами возрастной психологии являются:

- детская психология;
- …………………..........…;
- психология юности;
- ……………………......…..;
- геронтопсихология.

3.2. Основные проблемы возрастной психологии:

- проблема органической и средовой обусловленности психического и поведенческого развития человека;
- ……………………………………………………………;
- соотношение задатков и способностей;
- сравнительное влияние на развитие эволюционных, революционных, ситуационных изменений в психике и поведении человека;
- ……………………………………………………………;

3.3. Основные методы исследования в возрастной психологии:

- метод близнецов;
- наблюдение;
- …………………………;
- …………………………;
- тестирование;
- лонгитюдный метод;
- …………………………;
- проективный метод.

3.4. Основные подходы в исследовании онтогенеза психики и личности человека:

- биогенетический подход;
- ……………………………………………;
- бихевиористический подход;
- культурно-исторический подход;
- деятельностный подход.

3.5. Основные теории и концепции в возрастной психологии:

- концепция рекапитуляции;
- …………….........…………;
- ……………….......……….;
- концепция социального научения;
- операциональная теория интеллекта;

3.6. Типы возрастных изменений:

- эволюционные;
- революционные;
- ……….....……….;

4. Восстановите правильную последовательность ступеней развития в теории К.Бюлера.

интеллект, инстинкт, дрессура.

5. В первой колонке таблицы приводится название теорий и подходов возрастной психологии, во второй – фамилии авторов. Необходимо установить соответствие и правильно назвать авторов.

1	Теория рекапитуляции	К. Коффка
2	Теория трех ступеней развития	Ж. Пиаже
3	Теория конвергенции двух факторов	В. Штерн
4	Структурная психология	К. Бюлер
5	Нормативный подход	Дж. Уотсон, Э. Торндайк
6	Операциональная теория интеллекта	А. Гезелл, Л. Термен
7	Концепции бихевиоризма	С. Холл

6. Допишите недостающие положения.

6.1. Законы психического развития, сформулированные Л.С. Выготским:

- Закон сложной организации возрастного развития во времени.
- ………………………………
- Закон неравномерности возрастного развития.
- ………………………………

6.2. Отличительные признаки высших психических функций:

- опосредованность;
- ………………;
- ………………;
- системность.

6.3. Критерии психологического возраста, предложенные Д.Б.Элькониным:

- Социальная ситуация развития.
- Основной тип деятельности в этот период.
- ....
- Кризис.

6.4. Периоды развития по международной схеме возрастной периодизации:

- Новорожденные;
- ....;
- Раннее детство;
- Первый период детства;
- Второй период детства;
- ....;
- Юношеский возраст;
- Средний возраст;
- ....;
- Старческий возраст;
- Долгожители.

6.5. Психологические кризисы (по Э. Эриксону):

- Кризис доверия- недоверия;
- Автономия в противоположность сомнениям и стыду;
- ....;
- Трудолюбие в противоположность комплексу неполноценности;
- ....;
- Интимность и общительность в противовес личностной психологической изолированности;
- Забота о воспитании нового поколения в противоположность «погружению в себя»;
- ....;

7. В первой колонке называется закон психического развития человека (по Л.С.Выготскому), во второй - приводится его формулировка. Необходимо установить соответствие и правильно сформулировать законы.

1	Закон организации во времени возрастного развития	Высшие психические функции возникают как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми, затем становятся внутренними индивидуальными функциями самого человека.
2	Закон метаморфозы	Каждая сторона в психике имеет свой оптимальный период развития.
3	Закон неравномерности возрастного развития	Возрастное развитие имеет свой ритм, который не совпадает с ритмом времени и свой ритм, который меняется в разные годы жизни.
4	Закон развития высших психических функций	Развитие есть цепь качественных изменений. Ребенок – не просто маленький взрослый, который меньше знает и умеет, а существо, обладающее качественно отличной психикой.

8. Восстановите правильную последовательность возрастных периодов жизненного цикла человека:

новорожденный, раннее детство, грудной ребенок, подростковый возраст, первый период детства, второй период детства, юношеский возраст, средний возраст, старческий возраст, пожилые люди, долгожители.

9. **ТЕСТ-ТРЕНИНГ**.

Возрастная психология - это дисциплина, которая подготавливает психолога-практика к возрастно-психологическому консультированию, важнейшим этапом которого является изучение психологических условий формирования ребенка в семье. Вашему вниманию предлагается 5 типов отношений родителей со своим ребенком, выделенные А.Я.Варгой и В.В.Столиным. Изучите внимательно психологическую характеристику каждого типа.

Типы родительского отношения.

1. "**Принятие-отвержение**". Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Содержание одного полюса шкалы: родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы. На другом полюсе шкалы: родитель воспринимает ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Ему кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. По большей части родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его.

2. "**Кооперация**" - социально желательный образ родительского отношения. Содержательно эта шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь, сочувствует. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах.

3. "**Симбиоз**" - шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком. Содержательно эта тенденция описывается так: родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности, оградить его от трудностей и неприятностей. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, он кажется ему маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться в силу обстоятельств, так как по своей воле родитель никогда не предоставляет ему самостоятельности.

4. "**Авторитарная гиперсоциализация**" - отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями,

привычками, мыслями, чувствами.

5. “**Маленький неудачник**” - отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении имеются стремления инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Ниже представлены утверждения родителей, характеризующие их отношения к своему ребенку. Определите, к какому типу принадлежит каждое утверждение. После этого проверьте правильность ваших ответов по ключу, данному после текста с вопросами.

Утверждения родителей

1. Я всегда сочувствую своему ребенку.
2. Я считаю своим долгом знать все, что думает мой ребенок.
3. Я уважаю своего ребенка.
4. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.
5. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
6. Я испытываю к ребенку чувство расположения.
7. Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.
8. Мой ребенок часто неприятен мне.
9. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.
10. Бывают случаи, когда издевательское отношение к ребенку приносит ему большую пользу.
11. Я испытываю досаду по отношению к своему ребенку.
12. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.
13. Мне кажется, что дети потешаются над моим ребенком.
14. Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые, кроме презрения, ничего не вызывают.
15. Для своего возраста мой ребенок немножко незрелый.
16. Мой ребенок ведет себя плохо специально, чтобы досадить мне.
17. Мой ребенок впитывает в себя все дурное как “губка”.
18. Моего ребенка трудно научить хорошим манерам при всем старании.
19. Ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.
20. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.
21. Я принимаю участие в своем ребенке.
22. К моему ребенку “липнет” все дурное.
23. Мой ребенок не добьется успеха в жизни.

24. Когда в компании знакомых говорят о детях, мне немного стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как мне бы хотелось.

25. Я жалею своего ребенка.

26. Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, они кажутся мне взрослее и по поведению, и по суждениям.

27. Я с удовольствием провожу с ребенком все свое свободное время.

28. Я часто жалею о том, что мой ребенок растет и взрослеет, и с нежностью вспоминаю его маленьким.

29. Я часто ловлю себя на враждебном отношении к ребенку.

30. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг всего того, что мне не удалось в жизни.

31. Родители должны приспосабливаться к ребенку, а не только требовать этого от него.

32. Я стараюсь выполнять все требования моего ребенка.

33. При принятии семейных решений следует учитывать мнение ребенка.

34. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.

35. В конфликте с ребенком я часто могу признать, что он по-своему прав.

36. Дети рано узнают, что родители могут ошибаться.

37. Я всегда считаюсь с ребенком.

38. Я испытываю к ребенку дружеские чувства.

39. Основная причина капризов моего ребенка - эгоизм, упрямство и лень.

40. Невозможно нормально отдохнуть, если проводить отпуск с ребенком.

41. Самое главное, чтобы у моего ребенка было спокойное и беззаботное детство.

42. Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.

43. Я разделяю увлечения своего ребенка.

44. Мой ребенок может вывести из себя кого угодно.

45. Я понимаю огорчения своего ребенка.

46. Мой ребенок часто раздражает меня.

47. Воспитание ребенка - сплошная нервотрепка.

48. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.

49. Я не доверяю своему ребенку.

50. За строгое воспитание дети благодарят потом.

51. Иногда мне кажется, что ненавижу своего ребенка.

52. В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.

53. Я разделяю интересы своего ребенка.

54. Мой ребенок не в состоянии что-либо сделать самостоятельно, а если и сделает, то обязательно не так.

55. Мой ребенок вырастет неприспособленным к жизни.

56. Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.

57. Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка.

58. Нередко я восхищаюсь своим ребенком.

59. Ребенок не должен иметь секретов от родителей.

60. Я невысокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю этого от него.

61. Очень желательно, чтобы ребенок дружил с теми детьми, которые нравятся его родителям.

Ключи для определения типа родительского отношения

1. Принятие-отвержение: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 60.
2. Кооперация: 6, 9, 21, 25, 31, 34, 35, 36.
3. Симбиоз: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.
4. Авторитарная гиперсоциализация: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.
5. “Маленький неудачник”: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЮНИТА 1

ОНТОГЕНЕЗ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Редактор Я.И. Зорин
Оператор компьютерной верстки И.Ю. Маслова

Изд. лиц. ЛР № 071765 от 07.12.1998 Сдано в печать
НОУ “Современный Гуманитарный Институт”
Тираж Заказ

ГЛОССАРИЙ

№ п/п	Новые понятия	Содержание
1	2	3
1	**Возрастная психология**	отрасль психологической науки, изучающая возрастную динамику психики человека, онтогенез психических процессов и психологических качеств личности развивающегося человека
2	**Объект возрастной психологии**	возрастные изменения психики, поведения, жизнедеятельности и личности человека в процессе его жизни
3	**Предмет возрастной психологии**	законы, закономерности, тенденции изменения психики, поведения, жизнедеятельности и личности человека в процессе его жизни
4	**Предмет педагогической психологии**	изучение психологических закономерностей обучения и воспитания
5	**Возрастные кризисы**	особые, относительно непродолжительные по времени (до года) периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями
6	**Возраст**	конкретная относительно ограниченная во времени ступень психического развития, характеризующаяся совокупностью закономерных физиологических и психологических изменений, не связанных с индивидуальными различиями, являющимися общими для всех нормально развивающихся людей
7	**Социальная ситуация развития**	определенное соотношение условий социальной сферы и внутренних условий формирования личности
8	**Движущие силы психического развития**	факторы, которые определяют собой поступательное движение развития человека, являются его причинами, направляют его, содержат в себе энергетические и побудительные источники развития
9	**Условия развития**	внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые, не выступая в качестве движущих сил развития, влияют на него, направляя ход развития, формируя его динамику и определяя конечные результаты
10	**Законы психического развития**	общие и частные закономерности, с помощью которых можно описать психическое развитие человека и, опираясь на которые, можно этим развитием управлять
11	**Стихийное обучение и воспитание**	обучение и воспитание, которое осуществляется без сознательно поставленных целей, определенного содержания и продуманных методов, под влиянием пребывания человека в обществе среди людей и случайным образом складывающихся отношений с ними, не преследующих образовательные цели
12	**Организованное обучение и воспитание**	обучение и воспитание, которое целенаправленно осуществляется специальной частной и государственной системами образования, начиная с семьи и заканчивая ВУЗами
13	**Метод близнецов**	метод, исследующий сходство и различия между гомозиготными и гетерозиготными близнецами и делаются выводы, позволяющие приблизиться к решению проблемы об органической и средовой обусловленности психики и поведения человека
14	**Умственный возраст**	число, получаемое в итоге математической обработки результатов выполнения индивидом тестовых заданий, показывающее, на каком эмпирическом установленном среднестатистическом уровне интеллектуального развития находятся эти результаты
15	**Метод срезов**	метод, изучающий определенный аспект развития в группах определенного возраста с помощью конкретных методик
16	**Сравнительный метод**	метод, сравнивающий между собой данные по каждой возрастной группе, делаются выводы о том, какие тенденции развития здесь наблюдаются и чем они обусловлены

1	2	3
17	**Лонгитюдинальный (лонгитюдный) метод**	"продольное исследование" развития одного и того же человека в течении длительного времени
18	**Онтогенез**	совокупность преобразований, претерпеваемых организмом от зарождения до конца жизни
19	**Бихевиоризм**	ведущее направление в американской психологии первой половины XX в.; считал предметом психологии не сознание, а поведение, понимаемое как совокупность двигательных и сводимых к ним словесных и эмоциональных ответов (реакций) на воздействия (стимулы) внешней среды
20	**Научение**	приобретение знаний, умений и навыков; термин психологии поведения
21	**Теория трех ступеней развития (К.Бюлера)**	инстинкт, дрессура, интеллект – возникают не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием эффективных процессов, с развитием переживания удовольствия, связанного с действием
22	**Витализм**	учение о несводимости высших форм поведения к низшим
23	**Механицизм**	сведение сложного к простому
24	**Теория конвергенции (психологии)**	психическое развитие – это результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни
25	**Метод психоанализа (по Фрейду)**	метод, ставящий в центр внимания бессознательные психические процессы и мотивации
26	**Концепция социального научения**	форма научения; представители этого направления считают, что наряду с классическим обусловливанием и оперантным научением существует научение путем имитации и подражания

27	**Ортогенез**	теория развития живой природы, утверждающая, что эволюция живых организмов происходит в строго определенном направлении, признает идею изначальной целесообразности в природе
28	**Законы психического развития человека Л.С.Выготского**	1)возрастное развитие имеет сложную организацию во времени; 2)закон метаморфозы в человеческом развитии; 3)закон неравномерности возрастного развития; 4)закон развития высших психических функций
29	**Зона ближайшего развития**	расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития
30	**Закон чередования, периодичности разных типов деятельности**	за деятельностью одного типа ориентации в системе отношений следует деятельность другого типа, в котором происходит ориентация в способах употребления предметов
31	**Экспериментально-генетический метод**	метод, позволяющий раскрыть происхождение психического процесса
32	**Геронтология**	наука о старении, старости и долголетии человека
33	**Жизненный путь человека**	процесс формирования и развития личности в определенном обществе, современнике определенной эпохи и сверстнике определенного поколения